

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**THAYAME SILVA PORTO**

**Centro de Incentivo à Leitura (CIL) no Centro de Educação Unificada (CEU): um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos).**

**GUARULHOS**  
**2013**

**THAYAME SILVA PORTO**

**Centro de Incentivo à Leitura (CIL) no Centro de Educação Unificada (CEU): um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos).**

Dissertação apresentada à Universidade  
Federal de São Paulo como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação e Saúde na Infância e  
Adolescência  
Área de concentração: Linguagem e  
cognição: processos de aquisição,  
aprendizagem e ensino  
Orientação: Dra. Cláudia Lemos Vóvio

**GUARULHOS  
2013**

PORTO, Thayame S.

Centro de Incentivo à Leitura (CIL) no Centro de Educação Unificada (CEU): um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos) / Thayame Silva Porto. – 2013.

1 f.

Dissertação de conclusão de curso (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013.

Orientação: Dra Cláudia Lemos Vóvio.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Formação de leitores. I. Dra Cláudia Lemos Vóvio. II. Centro de Incentivo à Leitura (CIL) no Centro de Educação Unificada (CEU): um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos).

**THAYAME SILVA PORTO**  
**CENTRO DE INCENTIVO À LEITURA (CIL) NO CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**UNIFICADA (CEU): UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE ACESSO**  
**À CULTURA ESCRITA NO BAIRRO DOS PIMENTAS (GUARULHOS).**

Dissertação apresentada à Universidade Federal  
de São Paulo como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Educação e  
Saúde na Infância e Adolescência  
Área de concentração: Linguagem e cognição:  
processos de aquisição, aprendizagem e ensino  
Orientação: Dra. Cláudia Lemos Vóvio

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profa. Dra. Aracy Alves Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior  
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho aos meus  
irmãos: Ataíde, Rafael, Thayná e Igor.  
Quatro estrelas que iluminam meu  
caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata à Dra Cláudia Lemos Vóvio, que compartilhou sempre e tanto, com exigência e generosidade, com doação e esforço. Ela tornou possível a materialização de um sonho.

Sou grata à minha família pela atenção e acolhimento. Três mulheres sustentaram minhas forças, e a elas tenho enorme gratidão. Minhas queridas: mãe Norma, tia Eulalia, tia Vera.

Meu pai Ataíde e sua companheira Mariene foram aconchego e força, nos gestos e na casa aberta pra me receber.

Sou grata aos amigos, que, com suas cervejas, orações e pipoca me ofereceram conforto e escuta. A lista desses amigos é grande, porque sou uma pessoa de sorte, não cabem todos os nomes aqui, mas eles sabem que são importantes. Há aqueles conquistados no decorrer do curso, com quem compartilhei para além da pesquisa: Janaína, Diego, André, Débora, Cláudia, Kelly e Martha.

Aos amigos que se doaram às leituras com carinho: Christian, Debora e Andressa. Aos amigos de moradia Alex, Marcos e Karen pela paciência. Aos amigos Daniel Mariano, Lígia e Héber, por alimentarem sempre meus sonhos com gestos de sensibilidade. Ao amigo Leandro, responsável pelo meu interesse nos estudos.

Ao generoso Eduardo Augusto que me deu carinho e escuta na reta final.

Aos funcionários do Centro de Incentivo à Leitura do CEU Pimentas que colaboraram com este estudo.

À professora Rosário que confiou em mim quando aluna do curso de pedagogia.

Sou grata aos professores que aceitaram compor minha banca: Clecio Bunzen, Márcia Romero e Aracy Martins. Suas recomendações e sugestões, no momento da qualificação, enriqueceram muito meu olhar sobre o estudo.

Também sou grata à Lucíola e ao Adriano do Núcleo dos estudantes do Campus Guarulhos.

Sou grata à CAPES que financiou este estudo e tornou possível sua realização.

Sei que ao ser grata a cada um que me ajudou, reconheço nisso o amor de Deus me acompanhando durante todo o trajeto.

“Onde estamos?

- Geograficamente falando no Hemisfério Norte. Socialmente, na marginalidade. E, narrativamente a caminho de algum lugar.”

(Excerto retirado do filme “O Mundo Imaginário do Dr. Parnassus”).

## **RESUMO**

**Centro de Incentivo à Leitura (CIL) no Centro de Educação Unificada (CEU): um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos).**

O Brasil é um país onde as oportunidades de acesso a cultura escrita não são igualmente distribuídas entre toda população (BATISTA; RIBEIRO, 2004; ROJO, 2009). Frente a esta realidade medidas têm sido tomadas pelo poder público para redimir desigualdades, por meio da implementação de políticas de leitura em nível nacional, e, sua garantia por esferas subnacionais no formato de programas e projetos de leitura. Diante deste cenário de iniquidade no acesso aos bens da cultura escrita, essa pesquisa visa a investigar se e como um Programa de Incentivo à Leitura de iniciativa do governo municipal de Guarulhos (Centro de Incentivo à Leitura - CIL) colabora para a remissão de desigualdades no acesso à leitura e para a disponibilização de materiais escritos num bairro periférico deste município. Pretende-se analisar, como propõe Kalman (2004), sua capacidade tanto de tornar disponíveis artefatos e dispositivos culturais da escrita (por meio do espaço físico, sua infraestrutura, acervo e funcionamento) como de promover o acesso a eles, por meio da mediação e dinamização de acervos (por meio de programações, atividades, gestão). Trata-se de um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1991), que envolve a utilização de dois instrumentos para a geração de dados, a saber: observação participante e entrevistas semiestruturadas. Nesta investigação, tomamos os Estudos do Letramento como principal fundamento (KLEIMAN, 1995, 2002; STREET, 2010; SOARES, 2008, 2010) a partir do qual se baseia o processo de análise.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Formação de leitores.



## **ABSTRACT**

**Center Reading Incentive (CRI) in the Center of Unified Education (CUE): a case study about the program of access to written culture in the neighborhood of Pimentas (Guarulhos).**

Brazil is a country where the opportunities of access to written culture are not equally distributed among all population (BATISTA; RIBEIRO, 2004; ROJO, 2009). Facing this reality measures have been taken by the government to redeem inequalities, through the implementation of policies at the national level reading, and your warranty by subnational governments in the form of programs and reading projects. Given this scenario inequity in access to culture writing, this study aimed to investigate if and how a Reading Incentive Program initiative of the municipal government of Guarulhos (Center Reading Incentive - CRI) collaborates to the remission of inequalities in access to reading and to the provision of written materials in a peripheral district of this city. It is intended to analyse, as proposed by Kalman (2004), its capacity both to make available artifacts and cultural writing devices (through physical space, infrastructure, and operation) how to promote access to them, by means of mediation and dynamization of holdings (through schedules, activities, management). This is a case study (BOGDAN; BIKLEN, 1991), which involves the use of two instruments for data generation, namely: participant observation and semi-structured interviews. In this research, we take the Literacy Studies as the main foundation (KLEIMAN, 1995, 2002; STREET, 2010; SOARES, 2008, 2010) from which is based on the analysis process.

**Keywords:** Literacy. Reading. Training of readers.

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICO, FOTOGRAFIAS E TABELAS

Quadro 1 – Principais instituições, políticas e ações do governo federal na área do livro e da leitura – (WEIERS, 2011).....	40
Quadro 2 – Síntese da entrada de campo da pesquisa.....	88
Quadro 3 – Indicadores, dados e informantes.....	89
Quadro 4 – Indicadores e descritores.....	90
Quadro 5 – Exemplo do quadro de categorização.....	91
Gráfico 1 – Público do CIL: por idade (julho e agosto de 2013).....	95
Fotografia 1 – Entrada do CIL.....	102
Fotografia 2 – Prateleiras para livros adultos.....	103
Fotografia 3 – Prateleiras e mobiliário infantil.....	103
Fotografia 4 – Mesas e cadeiras para público adulto.....	103
Fotografia 5 – Prateleiras adaptadas.....	107
Fotografia 6 – Poltronas do CIL.....	109
Tabela 1 – Indicador Nacional de Alfabetismo - IPM, 2001.....	32
Tabela 2 – Idade em que os leitores mais leram na vida - IPL, 2008.....	36
Tabela 3 – Gêneros mais lidos pelos leitores - IPL, 2008.....	37
Tabela 4 – O que a leitura significa para os brasileiros - IPL, 2008.....	38

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros
CERLALC	Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEU	Centro de Educação Unificada
CIL	Centro de Incentivo à Leitura
DOEP	Departamento de Orientações Educacionais Pedagógicas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNILIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
HQ	Histórias em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOP	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IFLA	International Federations of Library associations
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IPL	Instituto Pró Livro
IPM	Instituto Paulo Montenegro
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NSL	Novos Estudos dos Letramentos
OSCIP	Organização Social Civil de Interesse Público
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Snel	Sindicato Nacional de Editores de Livros
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 LETRAMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL</b>	<b>18</b>
2.1 UMA DEFINIÇÃO PLURAL	19
2.1.1 Modelos de letramento	24
2.2 POLÍTICAS DE LEITURA NO BRASIL	28
2.2.1 Alfabetismo no brasil: um cenário desigual	30
2.2.2 Programas e espaços de leitura	40
2.2.3 Formação leitora e o papel das bibliotecas e salas de leitura	46
2.3 LEITURAS LITERÁRIAS E DEMOCRACIA CULTURAL	51
<b>3 LER, UMA AÇÃO QUE PEDE COMPLEMENTOS</b>	<b>62</b>
3.1 FORMAÇÃO DE LEITORES	63
3.2 O ATO DE LER	65
3.3 QUEM LÊ, LÊ ALGUMA COISA: OS ACERVOS	66
3.4 QUEM LÊ, LÊ EM ALGUM LUGAR: ESPAÇOS PARA LER	68
3.5 QUEM LÊ, LÊ COM OUTRO(S): A MEDIAÇÃO	70
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>72</b>
4.1 INSTRUMENTOS	74
4.1.1 Observação participante	75
4.1.2 Entrevista	76
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: O LOCAL E O PROGRAMA	78
4.2.1 O centro de incentivo à leitura	82
4.3 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS	84
4.3.1 O sujeito representante da gestão	85
4.3.2 O sujeito representante da coordenação	85
4.3.3 Os sujeitos representantes dos mediadores do CIL	85

4.4 A GERAÇÃO DE DADOS	86
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	88
<b>5 O CENTRO DE INCENTIVO À LEITURA NA REGIÃO DO PIMENTAS: UM RETRATO</b>	<b>93</b>
5.1 O PÚBLICO DO PROJETO	93
5.2 O ESPAÇO DE LEITURA	100
5.3 O ACERVO	115
5.4 A MEDIAÇÃO DE LEITURA	123
5.5 A GESTÃO	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, visa compreender de que modo o acesso à cultura escrita tem sido garantido no interior de classes e grupos socialmente desprivilegiados, por meio de um estudo de caso sobre o Programa Centro de Incentivo à Leitura (CIL), de iniciativa do governo municipal de Guarulhos (SP). Este Programa compõe o conjunto de ações da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SME), com vistas à democratização de práticas de leitura e acervos e à formação de leitores. Relaciona-se às políticas públicas e estratégias que visam redimir as desigualdades no acesso à cultura escrita, que atinge de modo mais agudo grupos pertencentes às camadas populares. É possível afirmar que no Brasil o acesso à cultura escrita é distribuído injustamente e que sujeitos pertencentes a camadas populares encontram mais barreiras no acesso a práticas leitoras (BATISTA; RIBEIRO, 2004; ROJO, 2009). Para este estudo, reunimos contribuições de pesquisas e autores que tratam do acesso à cultura escrita (BATISTA; RIBEIRO, 2004; ABREU, 2001 e 2003; IPM/AÇÃO EDUCATIVA, 2011; IPL, 2012), de políticas de leitura (CASTRILLÓN, 2011; MEDEIROS (2004); ROSA; ODONE, 2006; SERRA, 2004; WEIERS, 2011), de incentivo à leitura e de formação de leitores (ABREU, 2001, 2003; BRANCO, 2005; CASTILLÓN, 2011; CHARTIER, 1996; LAHIRE, 2002; LEAL, 2002; PETIT, 2008, 2009; SOARES, 2005; ZILBERMAN; SILVA, 1988), da organização e funcionamento de espaços públicos que disponibilizam acervos e medeiam o acesso à cultura letrada (ABREU, 2001, 2003; BOMFIM et. al, 2007; CAPPARELLI, 2002; KALMAN, 2004; NÓBREGA, 2002; NUÑEZ, 2002; RÖSING, et. al, 2002), dos Estudos do letramento (KALMAN, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; SOARES, 2004, 2010; STREET, 2010; VÓVIO, 2010).

O tema deste estudo relaciona-se a uma motivação de ordem pessoal, quando era contadora de histórias, atuando junto a Secretaria Municipal da Educação (SME) e Secretaria Municipal da Cultura (SMC) de Guarulhos. Naquele momento, realizava contações de histórias nas bibliotecas públicas da cidade e ministrava curso de formação de contadores de histórias aberto à população em geral. Também realizava sessões de contação de histórias nos Centros de Incentivo à Leitura (CIL) presentes em alguns Centros de Educação Unificada (CEU), equipamento cultural, educacional e de lazer do governo municipal, bem como

colaborava na formação dos professores da rede municipal. E, durante um breve período, coordenei o grupo dos contadores de história, da equipe de arte-educadores, que atuava nos CEU.

Na ocupação dessas funções, colecionei diferentes percepções sobre a leitura, o incentivo à leitura e a formação de leitores, bem como dos sujeitos envolvidos em Programas e Projetos educativos e culturais. Reconheci empiricamente as diversas, contrastivas e paradoxais compreensões que se tem a respeito do fenômeno leitura, além da ausência de um projeto político claramente estabelecido para a formação de leitores e para a democratização do acesso a cultura escrita, além da falta de comunicação entre diferentes Secretarias, o que dificulta a atuação dos profissionais. Chamava-me a atenção a apropriação elaborada pelos sujeitos quando inseridos em eventos de letramento<sup>1</sup> literário nos CIL que funcionavam nos CEU da cidade. Sujeitos esses pertencentes a extratos mais empobrecidos, mas que encontravam sentimento de pertencimento a outras esferas, a espaços de sonho e entusiasmo no momento em que compartilhavam comigo o acesso aos livros, às leituras, e escuta das histórias que lhes contava.

A partir dessas experiências e percepções, envolvi-me com o processo de pesquisa, a fim de compreender os efeitos que programas de incentivo à leitura e formação de leitores, de iniciativa pública, conseguem obter em regiões de alta vulnerabilidade social. Especificamente, o objetivo desse estudo de caso é verificar se e como o Programa CIL colabora para democratizar o acesso da comunidade aos materiais da cultura escrita de que dispõe em seu acervo e, conseqüentemente, para formar de leitores. Selecionamos o CIL localizado no CEU Pimentas, em Guarulhos, pela afinidade com o Programa e com esta região, onde sou moradora e atuei como contadora de histórias. Temos por suposto que programas que concretizam metas e políticas de incentivo à leitura e se prestam a possibilitar a ampliação de repertórios de práticas de leitura aos seus usuários se organizam em torno de duas dimensões como propõe Kalman (2004). A primeira diz respeito à disponibilidade de artefatos e dispositivos culturais que se prestam à leitura, que

---

<sup>1</sup> Evento de letramento, segundo Kleiman (1995), são situações de interação nas quais os sujeitos fazem usos da escrita a fim de atingir objetivos partilhados.

compreende o espaço, sua infraestrutura e o acervo. A outra refere-se à dimensão do acesso, que diz respeito à possibilidade de apropriação desses artefatos e dispositivos e de formas de ação socialmente compartilhadas por parte das pessoas que frequentam esses espaços e interagem com outros (KALMAN, 2004). Nesse sentido, nossos objetivos específicos estão assim delineados:

- Identificar as metas do programa CIL e analisá-las vis-à-vis ao seu funcionamento, organização e público atendido;
- Identificar o acervo disponível e analisá-lo em relação a sua distribuição, adequação e acessibilidade pelos usuários a que se destinam;
- Analisar se o espaço e infraestrutura se colocam a favor das metas estabelecidas pelo Programa;
- Identificar formas de mediação previstas e analisá-las frente às metas estabelecidas pelo Programa.

## **Justificativa**

A sociedade brasileira é grafocêntrica (KLEIMAN, 1995), e a participação social dos sujeitos prevê os usos da cultura escrita, seja para executar tarefas de trabalho, ou, fruição. Em consequência dessa característica de nossa sociedade, o domínio de habilidades leitoras e escritoras é altamente desejável a todos e valorizado socialmente (VÓVIO, 2010). Padoxalmente, nossa sociedade regulada e ordenada por meio da linguagem escrita e altamente hierarquizada não garante que todos se formem e acessem a cultura escrita. Batista; Ribeiro (2004) e Rojo (2009) comprovam que o acesso a essas produções culturais e o compartilhamento de práticas leitoras valorizadas socialmente não se encontram distribuídos de modo igualitário entre todos os brasileiros, o que torna injusta a distribuição dos artefatos culturais de bens simbólicos da cultura escrita (SOARES, 2008). A sociedade brasileira tem reconhecido o cenário desigual da distribuição do acesso à cultura escrita e se debruçado sobre medidas que buscam reverter o quadro.



Essas medidas foram exemplificadas e discutidas por Medeiros (2004), e Weiers (2011), as autoras indicam que desde os anos 1937, tem se constituído políticas públicas como instrumento de combate ao problema social que é a falta de acesso ao livro e a leitura, em variadas esferas governamentais e aplicadas em níveis subnacionais em formato de programas e projetos. Weiers (2011), colabora com este estudo ao trazer um recorte histórico sobre as políticas de leitura no Brasil em nível nacional, e Medeiros (2004) indica as aplicações dessas políticas nacional, em formato de programas e projetos de iniciativa pública municipal, iniciativa social, e, iniciativa privada.

Diante de um cenário de iniquidade, nosso olhar se volta para compreender como a leitura está posta e garantida para sujeitos de baixa renda. Sobre o gosto da leitura, fator extremamente valorizado na formação de novos leitores, ao interpretar os dados da Pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo (IPM/AÇÃO EDUCATIVA, 2001), em sua primeira edição, Serra (2004) e Abreu (2004) constata que o brasileiro declara que gosta de ler, apesar das barreiras de caráter educativo e socioeconômico que se colocam em seu caminho. Mesmo diante de cidadãos jovens e adultos que expressam seu gosto pelo ato de ler, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2012) indica que houve uma queda de 9% no número de leitores<sup>2</sup> do país. A pesquisa aponta como os motivos para essa queda a mudança de interesse da população por outros meios de comunicação, como assistir televisão, ou, se manter conectado em redes sociais através dos usos da internet, mais do que à leitura de materiais impressos, como o livro. Os acervos inventariados pela pesquisa INAF incluem uma diversidade de materiais escritos e indagam o leitor sobre se realizam leituras em tempo livre, na Pesquisa Retratos da Leitura dirige-se a atenção somente ao livro, o que pode explicar a diferença entre o gosto e a frequência de leitura do livro.

De certo modo, o acesso ao livro constitui-se ainda em um problema a ser enfrentado. Soares (2008) problematiza, especialmente, o acesso a produção literária, como bem simbólico, todos os brasileiros deveriam se apropriar dessas

---

<sup>2</sup> Por leitor, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), considera-se “aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos três meses”. (IPL, 2012, p. 47)

produções culturais. Dada importância em acessar livros e praticar leituras, neste estudo, como em Soares (2008) destacamos os complementos do ato de ler. A leitura para ser realizada estabelece relação entre vários sujeitos, ações e espaços. Para consolidar-se ela transita entre o sujeito que lê e o que o sujeito lê, bem como onde ele lê e quem o incentiva a ler. Essa relação é discutida através dos espaços de leitura, dos acervos que compõem programas de leitura, e, sobre a profissão dos mediadores de leitura.

A relevância deste estudo consiste em verificar se e como um programa de incentivo à leitura e formação de leitores promove o acesso à cultura escrita da população do entorno onde se encontra instalado o equipamento. Acreditamos que nossas constatações possam auxiliar no desenvolvimento de planos de ação para o CIL e outros programas semelhantes.

## **Métodos e Fontes**

Consoante com o objeto e objetivos da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, especificamente pelo estudo de caso, que segundo Bogdan; Biklen (1991) caracteriza-se por observar detalhadamente um contexto e recorrer ao tratamento histórico do ambiente para compreendê-lo na contemporaneidade, utilizamos uma combinação de instrumentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas e coleta documental. Focalizamos na geração de dados a observação das interações que se instanciam no CIL. Também recorremos a fontes documentais e nos propusemos a compreender os motivos e o histórico que antecederam sua implementação.

A escolha do método qualitativo justifica-se pelo interesse em compreender fenômenos que não podem ser observados, ou analisados em estudos quantitativos e a partir das tendências objetivas de análise que esses estudos sugerem. O interesse deste estudo de caso encontra-se, portanto, nas práticas sociais de usos da leitura e da escrita realizadas pelos sujeitos usuários de um programa municipal de leitura, nas quais estruturas e hierarquias são fatores condicionantes do processo de interação (HAGUETTE, 2001).

A pesquisa contou com alguns instrumentos para a coleta dos dados. A coleta documental que envolveu a busca de documentos que embasam a implementação do programa, como o plano político pedagógico do local, os planos de atividades, programações etc. Entrevistas realizadas com os mediadores do espaço e gestores responsáveis pelo programa. A observação foi realizada durante os meses de julho e agosto de 2012, para que fosse possível observar o CIL no período de recesso escolar (julho), e no período letivo (agosto), as visitas duravam cerca de cinco horas por dia, e o programa era observado e analisado neste período. E ainda, uma segunda entrada em campo recomendada pela banca no exame de qualificação realizada em maio de 2013.

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, intitulado Letramento e participação social, focalizamos as bases teóricas desse estudo, apresentando as colaborações dos estudos do letramento e do alfabetismo para compreender a necessidade de implementação de políticas de leitura, que pretendem redimir as desigualdades no acesso e usufruto de certas produções culturais. O capítulo seguinte alia uma compreensão teórico-poética sobre as relações transitivas do ato de ler, e apresenta as relações entre o sujeito leitor, o sujeito mediador, os espaços em que elas são realizadas e os materiais que são acessados. O capítulo 4 apresenta o caráter qualitativo da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para se ter acesso aos dados necessários neste estudo. Também caracterizamos o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes e o Programa em foco. Por fim, apresentamos nossas conclusões e principais constatações, a partir de uma intertextualidade entre os capítulos que compõem esta dissertação.

## 2 LETRAMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Segundo autores como Abreu (2004), Batista; Ribeiro (2004) e Vóvio (2010), as oportunidades para usufruir de produções culturais do universo da cultura escrita não estão igualmente distribuídas para o conjunto da população. A participação em práticas sociais, nas quais a modalidade escrita da língua é necessária para interagir, está condicionada por conhecimentos, procedimentos, formas de agir e de ser, valores e pelo acesso a diferentes tecnologias e materiais escritos, sendo que nem todos os brasileiros dispõem, em sua bagagem cultural, de experiências que possibilitariam ter adquirido esses elementos. Este fenômeno de ordem cultural segue os mesmos padrões da desigualdade social no Brasil, afetando de modo mais agudo segmentos e grupos em condição de maior vulnerabilidade e risco.

Neste capítulo, pretendemos abordar conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente para compreender iniciativas que se propõem à democratização da leitura, à formação de leitores e à disponibilização de materiais escritos. Inicialmente, tratamos do conceito de letramento, definindo-o como conjunto de práticas sociais de uso da escrita e abordamos as contribuições dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995, STREET, 2010, ROJO, 2009) para a área da educação. A primeira seção concentra-se em abarcar as várias concepções atribuídas ao letramento e o modo como foi incorporado ao campo pedagógico, e, especificamente, à formação de leitores.

Na seção seguinte tratamos de definir Políticas públicas no Brasil, e, sequencialmente, Políticas públicas de leitura no país (MEDEIROS, 2004; ROSA; ODDONE, 2006; WEIERS, 2011). Ao falar de Políticas de leitura no Brasil duas importantes pesquisas sobre o comportamento leitor e o alfabetismo dos brasileiros foram mencionadas: “INAF” e “Retratos da leitura no Brasil”. Destas pesquisas alguns importantes dados foram elencados para compor a seção.

Ainda nesta seção, o cenário desigual em torno da leitura no Brasil foi apresentado a partir dos dados abordados por BATISTA; RIBEIRO (2004) e ROJO (2009). E, algumas políticas, programas e projetos, bem como propostas de implementação de espaços de leitura, foram mencionados a partir das perspectivas

dos seguintes autores: LEAL, 2002; NÓBREGA, 2002; RÖSING, 2002; SERRA, 2004; TEIXEIRA (2002).

Na sequência, apresentamos o papel da escola, enquanto instituição social que medeia o ensino da língua portuguesa e abarca letramentos previstos como de sua responsabilidade. A seção que encerra o primeiro capítulo discorre sobre o letramento literário como um bem simbólico que deve ser democratizado (ABREU, 2004; CÂNDIDO, 1999; COSSON, 2009; KALMAN, 2004; PAULINO, 2005; SOARES, 2008), enfatizando que as práticas de leitura relacionadas aos gêneros literários não estão acessíveis a todos os brasileiros. Aborda ainda programas de incentivo à leitura e campanhas para o uso de equipamentos públicos voltados para a leitura, como ações fundamentais no combate desta desigualdade.

## **2.1 UMA DEFINIÇÃO PLURAL: O CONCEITO DE LETRAMENTO**

Há três fenômenos latentes quando se toma como objeto de investigação a “leitura” que recobrem as áreas das Ciências Humanas, principalmente a Educação, os Estudos da Linguagem, a História da alfabetização, da leitura e do livro, e, a Sociologia<sup>3</sup>. São os fenômenos: da alfabetização, do alfabetismo e do letramento.

Todos pertencem ao mesmo campo semântico: usos sociais da escrita - tanto as práticas de leitura como as práticas de produção de textos orais e escritos. Porém, os conceitos possuem suas características distintas que os distinguem. Os três conceitos, apesar de próximos e relacionados, dizem respeito a modos de ação humana, a artefatos e dispositivos culturais, a ambientes e suas formas organizacionais, a capacidades e operações cognitivas, além de tratar do conjunto

---

<sup>3</sup> Há uma área específica nas Ciências Sociais que se dedica ao estudo do comportamento de populações e subgrupos frente à linguagem escrita e seus usos mais diversos. Tais estudos se propõem a verificar se e como as pessoas (em diferentes sociedades) têm acesso aos textos e em quais condições se dá (ou não) o acesso e usufruto de bens culturais deste universo. Essa área tem sido designada por Sociologia da Leitura, como propõe Lahire (2004) e Petit (2009). Os estudos do Letramento de abordagem antropológica também podem ser escolarizados em estudos da História e das Ciências Sociais.

de valores e de significados distintos (*STREET 2010; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000*).

Tais conceitos assumem configurações diversas para autores como Kleiman (1995), Soares (2004; 2010), Mortatti (2004), Bunzen (2009) e Rojo (2009).

Segundo Soares (2004, p. 90), a alfabetização é um termo socialmente reconhecido e que “não suscita dúvidas”; define-se “como processo de aquisição da tecnologia da escrita”, implicando na necessidade de apreender um conjunto de procedimentos e habilidades relevantes para ler e escrever, assim como desenvolver conhecimentos sobre o modo com que a linguagem escrita se organiza e funciona em nossa sociedade. Tais aprendizagens, que ocorrem na escola e em outros espaços sociais, segundo a autora, possibilitam o domínio de técnicas para “exercer a arte e ciência da escrita”.

De forma convergente, Rojo (2009, p. 60), por sua vez, define alfabetização como “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”. Se, de um lado, as definições de alfabetização em voga se assemelham, tomada como uma etapa da escolarização fundamental para dar continuidade aos estudos e para a participação mais efetiva em práticas de uso da linguagem escrita, o termo letramento, entretanto, tem se apresentado com definições bastante distintas desde sua introdução no Brasil.

Como um termo que se distingue da alfabetização, o letramento foi introduzido no Brasil nos anos de 1980. Foi utilizado pela primeira vez no país pela pesquisadora Mary Kato, em 1986 - no livro em que aspectos de caráter psicolinguísticos relativos à aprendizagem escolar da linguagem são abordados - e por Leda Tfouni, em 1988, no estudo sobre adultos em sociedades letradas. Segundo Mortatti (2004), a partir de 1990, o conceito passa a ser empregado tanto no campo das investigações científicas como no campo pedagógico, através das publicações de Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Soares (2004), e, também, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

De acordo com Soares (2004, p. 91), letramento é o “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”, no qual os sujeitos precisam desenvolver habilidades que envolvem capacidades de ler e escrever com propósitos de

interação, informação, orientação, interpretação de diferentes gêneros textuais, entre outras. Apesar de relacionar habilidades específicas ao exercício da escrita, a autora afirma que analfabetos que participam de práticas sociais de escrita, mesmo que não saibam ler e escrever: nesses eventos, que envolvem ler, escrever, escutar e falar sobre textos escritos, podem conhecer como certas práticas funcionam, apoiando-se nas capacidades de leitura e de escrita que seus pares possuem para atingirem finalidades específicas.

Para Kleiman (1995, p. 19), letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia”. Segundo a autora, esse conceito no campo acadêmico contribui diretamente no para distinguir objetos em pesquisas que focalizam a linguagem escrita. Desse modo, de um lado, teríamos pesquisas que dizem respeito à alfabetização e ao ensino de língua; de outro, aquelas que se referem ao estudo dos modos como a escrita é utilizada em diferentes contextos e grupos humanos e ao impacto social da escrita. A distinção entre alfabetização e letramento contribui para a delimitação de dois campos de investigação e de objetos distintos – porém relacionáveis - e nos permite não sobrepor-los ou confundi-los.

Assumindo uma perspectiva antropológica em relação aos estudos do letramento, fundada por Street (1984), a autora se propõe a compreender a exclusão e a marginalização de grupos em condição de vulnerabilidade social e que não dominam os usos da escrita.

Rojo (2009, p. 98), consoante à abordagem de Kleiman, afirma que letramento é um termo que abrange

os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

A autora também define o conceito de alfabetismo, baseado em Ribeiro (1999; 2003). Esse conceito está diretamente relacionado à definição assumida por Soares (2004). Para essa autora, o letramento pode ser definido como “condição ou estado de quem sabe ler e escrever”:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir [...] (SOARES, 2004, p. 91 – 92)

Neste modo de conceber o letramento, encontram-se os estudos que se propõem a compreender as competências e habilidades necessárias para realizar certas práticas de letramento e medir o que as pessoas conseguem ou não realizar diante de situações em que devem ler e escrever. É Ribeiro (1999) que, apoiada na definição de Soares, começa a utilizar o termo alfabetismo, a faceta positiva para o termo analfabetismo. É na criação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Ribeiro, 2004), que esta faceta da avaliação e da mensuração de competências passa a ser distinguida de outros estudos do letramento.

Rojo (2009), afirma que alfabetismo é um conceito complexo, que abarca a condição variável do sujeito alfabetizado, envolvendo um conjunto de competências e habilidades que caracterizam níveis diversos de alfabetismo dos sujeitos. Esta distinção é necessária para enfatizar que ambos os termos (letramento e alfabetismo) não são sinônimos.

Baseada no levantamento de pesquisas sobre o letramento no Brasil, Soares (2010, p. 56) reafirma a presença da diversidade de conceitos. A autora constata quatro “pontos de vistas” a partir dos quais podem ser compreendidos os estudos do letramento. O primeiro é o ponto de vista antropológico. Nele, o conceito assumido é de que o letramento é um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita cujos valores estão relacionados ao contexto cultural. O principal representante desse conceito é o pesquisador Brian Street, que fundou os Novos Estudos do Letramento (NEL). Street (2010) relaciona os NEL a três grandes áreas do conhecimento: à Linguagem, à Antropologia e à Educação. Afirma que essa triangulação de áreas permite compreender o fenômeno nos contextos culturais que os condicionam.

Nesta perspectiva assumida pelos NEL, Street tornou possível compreender como diferentes práticas de letramento podem estar inseridas no cotidiano de sujeitos analfabetos. Esta observação do pesquisador permitiu a adoção do conceito



no plural - letramentos -, pois as práticas estão relacionadas aos diferentes contextos sociais, acontecendo de muitas maneiras. Sua grande contribuição tem sido a de revelar como os sujeitos lidam com a escrita, colocando em relevo as estratégias, valores, identidades que atribuem às práticas de letramento (STREET, 2010).

Soares (2010) constata ainda o uso do letramento diante de uma abordagem linguística. Nesse campo, o termo remete aos aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral. Essa perspectiva aborda as características linguísticas, psicolinguísticas e sociolinguísticas dos usos da escrita. A autora chama atenção também para os usos no campo da psicologia, na qual o letramento está relacionado às habilidades cognitivas necessárias para compreensão e produção de textos escritos, o que se aproxima da definição de alfabetismo.

Após três décadas de pesquisas sobre letramento no país e após a consolidação do conceito difundido nesses campos, pelos quais se expandiu, observamos, especialmente no campo pedagógico, que o termo ganha novas configurações. Neste campo, letramento por vezes é o mesmo que alfabetismo, designando as competências e as habilidades de leitura e escrita que crianças, jovens e adultos adquirem e utilizam em práticas sociais que envolvem a escrita.

Segundo Bunzen (2009), uma das decorrências da incorporação dos Estudos do Letramento no campo pedagógico foi a tentativa explícita de transformá-lo em um método ou uma nova forma de didática,

encontra-se bastante difundida, atualmente, entre os professores alfabetizadores e das séries iniciais a ideia de que letramento é uma “nova forma” ou uma “nova didática” de ensino aprendizagem de língua materna, resultado da incorporação desse conceito pelos documentos oficiais, propostas curriculares estaduais e produção editorial de livros didáticos, entre outros (BUNZEN, 2009, p. 127).

O letramento passou de um uso tipicamente acadêmico para o campo das práticas pedagógicas, chegando às escolas brasileiras como uma ação educativa a ser desenvolvida pelos professores: alfabetizar e “letrar” simultaneamente ou, em outras etapas da Educação Básica, tornou-se uma meta a ser alcançada. Como um conceito que migrou de um âmbito a outro sem as devidas precauções e ajustes, a

compreensão das implicações de resultados de pesquisas para a formulação de propostas didáticas, bem como os percursos de formação docente reconfiguraram seu sentido. É por isso que Rojo (2009) tem contribuído para a assimilação de uma rede conceitual em torno do letramento.

Tal rede conceitual permitiu deslindar os termos letramento e alfabetismo e demonstrar que ambos disputam o mesmo espaço. Alfabetismo é, porém, a condição ou o estado de quem sabe utilizar a escrita, lendo e escrevendo, no qual estão envolvidas complexas habilidades (ROJO, 2009). Letramento é toda a gama de práticas a partir das quais o sujeito utiliza a escrita, acionando saberes, recursos, valores e identidades para interagir.

Retomando nosso objetivo de pesquisa, se e como um Programa voltado à democratização da leitura em um ambiente de vulnerabilidade social alcança suas metas, os estudos do letramento contribuem diretamente para compreender as relações que usuários desse espaço podem estabelecer com esse ambiente (artefatos e dispositivos disponíveis e profissionais responsáveis) através das ações previstas. Ademais, esses estudos também colaboram para observarmos se a organização e o funcionamento previstos se colocam a favor da ampliação de seus repertórios de práticas de leitura, especialmente àquelas voltadas à leitura literária. Ou, ainda, se as práticas favorecidas nas interações nesse ambiente conflitam ou dialogam com aquelas que esses usuários praticam normalmente e o modo como significam tanto as primeiras como as próprias.

### **2.1.1 MODELOS DE LETRAMENTOS**

Na vertente sócio-histórica dos Estudos do Letramento, inaugurada pelos antropólogos Brian Street e Shirley Heath, as práticas de letramento são plurais porque são diversas e variáveis no tempo histórico. Há práticas que surgem ou se transformam em função de demandas sociais e outras que entram em desuso, entre grupos sociais e no interior deles, sendo heterogêneas, especialmente em sociedades hierarquizadas e desiguais como a brasileira. Nessa vertente específica, também se considera que os usos da escrita aplicados por pessoas encontram-se envolvidos em relações de poder; há práticas de letramentos em condição

dominante porque são valorizadas socialmente, e, outras, menos valorizadas, que tendem a não ser reconhecidas (STREET, 2010).

Pesquisando sobre o que as pessoas fazem com a escrita e de que modo essas práticas são significadas por aqueles que a praticam e como são vistas socialmente, é no interior desse exercício que uma distinção importante foi construída. Street (2010) categorizou as pesquisas que tinham como objeto os impactos sociais da linguagem escrita disseminados entre as décadas de 1970 e 1980. A partir desta análise, criou duas grandes categorias denominadas: modelo autônomo e modelo ideológico. Desvelou-se, assim, os enfoques e abordagens que as constituem.

Kleiman (1995) aponta que o modelo autônomo foi adotado por muitos pesquisadores. A autora cita Goody, 1977; Olson, 1983; Luria, 1976; Scribner e Cole, 1981. Essas pesquisas foram construídas a partir de um modelo “parcial e equivocado”, assevera a autora. Este modelo “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Nesta vertente, acredita-se que a tecnologia da escrita exerce influência autônoma e inequívoca nas sociedades que a criaram e colocaram-na em uso.

Nas palavras de Street (2010), o modelo autônomo é constituído por uma visão tradicional e evolucionista e, conseqüentemente,

as pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado, suas relações de gênero são pobres. Ouve-se isto frequentemente: se há formas de exploração, misoginia, hierarquia, hegemonia masculina, dê-lhes alfabetização, e tudo isso se resolverá. (STREET, 2010, p. 36)

O autor afirma que a vertente autônoma é radical e capaz de separar sujeitos de um mesmo contexto em diferentes categorias classificatórias. O modelo autônomo trata o letramento como algo separado da cultura e processos sociais mais amplos, “que teria efeitos, independente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). Este modelo interpretativo prevê que o letramento é um conjunto de práticas que utilizam a escrita e sem variar de contexto para contexto, por exemplo.

Ao modelo autônomo contrapõe-se o modelo ideológico. Para Street (2010), as afirmações feitas por esses estudos não faziam sentido ao apartarem a linguagem escrita de suas facetas histórica e social. Esse inconformismo o leva a “um conjunto alternativo de conceitos teóricos que ficaram conhecidos como Novos Estudos sobre o Letramento” (Street, 2010, p.36), com um aporte antropológico, histórico e linguístico. No modelo ideológico, segundo Kleiman

as práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Nesta vertente, os letramentos estão diretamente associados às estruturas de poder e são culturais e se compreende que o desenvolvimento de capacidades cognitivas ou de sociedades e grupos humanos não dependam exclusivamente da adoção da escrita. O modelo ideológico indica que as pessoas podem estar envolvidas em diferentes práticas, utilizando de variadas habilidades quando fazem uso da escrita.

A concepção assumida por Street (2010) sobre o modelo ideológico é o de que letramento varia em cada contexto. Dessa maneira, como as habilidades, as identidades e o referencial cultural dos sujeitos são diferentes, os usos e práticas da escrita também o são. Ele justifica o uso da qualificação do modelo ideológico da seguinte forma: “Refiro-me a esse modelo como um modelo ideológico; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias.” (STREET, 2010, p. 37).

Nesse sentido, pode-se compreender que os modelos de letramento são constituídos ideologicamente por significados socialmente construídos capazes de expressar posições sociais e relações de poder, como apontam os NLS. Estas últimas são capazes de mobilizar ações, estratégias pedagógicas, atividades e recursos para serem investidos em projetos e programas instituídos como necessários à população, são poderosos pelas consequências que acarretam socialmente e pelos valores que se aplicam através deles.

Nas pesquisas filiadas aos NLS dois conceitos são importantes para compreender as atividades nas quais os sujeitos fazem uso da escrita e os

significados que atribuem a elas: os eventos de letramento e as práticas de letramento. Segundo Kleiman (1995) e Street (2010), Heath cunhou a expressão eventos de letramento, definindo-a como situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes, e de seus processos de interpretação. Ainda sobre esta definição, Street explica que

a teoria que analisa os eventos de fala e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que se possa chamá-lo de evento de letramento [...] (STREET, 2010, p. 38).

O evento abarca uma série de atividades, objetos, textos e usos da escrita e sua aprendizagem. Estes eventos estão intrinsecamente relacionados aos contextos e instituições em que ocorrem.

Já as práticas de letramento são definidas como padrões classificatórios desses eventos de uso da escrita; às práticas são atribuídos significados que fazem sentido aos participantes (Street, 2010), indicando os comportamentos dos sujeitos que participam e os valores que atribuem a ele. Os eventos possibilitam que sejam reconhecidas as práticas de letramento, isto é, as maneiras que um determinado grupo faz uso da língua escrita. Podem ocorrer eventos de letramentos em todos os contextos culturais, organizados de acordo com todo tipo de interesse.

Os NLS também contribuíram para se compreender a heterogeneidade típica das práticas sociais de leitura e de escrita (Rojo, 2009, p. 102), o que permite caracterizar o conceito de letramento no plural: letramentos. Ao conceito plural de letramento, são contemporâneas as duas facetas das práticas de letramento que podem ser visualizadas no jogo social: aquelas dominantes e aquelas marginalizadas. Segundo Rojo (2009), a valoração atribuída a essas práticas (dominantes e marginalizadas) abarca as relações de poder exercidas por meio da linguagem escrita no interior de sociedades. Para que uma exista é necessária a outra, portanto, são praticadas simultaneamente e podem até estar interligadas.

Segundo a autora, os letramentos dominantes, ou institucionalizados, estão relacionados às agências e organizações formais e são edificados no interior da sociedade, por meio das relações sociais que se tecem em esferas de convivência e participação, tais como a religião, a escola, o local de trabalho, a burocracia, a

saúde, equipamentos de cultura, serviços sociais, entre outros. Nestas organizações, há responsáveis por disseminar certas práticas de uso da escrita que possibilitam que elas prosperem e atinjam suas finalidades. Dentro dessas instituições, há uma hierarquia de práticas e também na distribuição de papéis a serem desempenhados pelos participantes. No caso da escola, tem-se como metas na escolarização a apropriação de conhecimentos e modelos de ação, bem como de competências consideradas importantes para se ter acesso aos usos socialmente valorizados da escrita. Nessa agência social, os profissionais da educação, autores de livros didáticos, gramáticos, burocratas, especialistas e pesquisadores, são responsáveis por disseminar certas práticas, seus significados e valores sociais (ROJO, 2010).

Se há letramentos valorizados socialmente, na mesma moeda, encontramos, na outra face, aqueles marginalizados ou não reconhecidos socialmente. De certo modo, esse universo é composto por práticas de letramento vernaculares, que são frequentemente ignoradas ou desprezadas pelas instituições sociais e seus agentes, originários e presentes e nas culturas locais (ROJO, 2009).

A vertente sócio-histórica do letramento (BUNZEN, 2009; KLEIMAN, 1995; BATISTA; RIBEIRO, 2004; ROJO, 2009; SOARES, 2004; STREET, 2010; VÓVIO, 2010.) foi assumida como referencial teórico nesta pesquisa, já que as possibilidades de usufruto de certas produções culturais não estão igualmente distribuídas e, para a remissão desta desigualdade, políticas educacionais e culturais têm sido projetadas e concretizadas por meio de programas e projetos em que a formação do leitor é uma das metas. Estes aspectos serão abordados nos itens a seguir.

## **2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO BRASIL**

Segundo WEIERS (2011), a política pública, quando implementada, exerce impacto sobre os modos de vida dos sujeitos em seus grupos sociais, e, não há apenas uma, mas várias maneiras para defini-la. Tendo como foco de investigação

os programas de leitura correlacionados às políticas públicas de leitura, a autora assim define esse objeto de caráter sociopolítico como resultado de:

um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considera-las [as políticas públicas] como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2000, p. 29, apud WEIERS, 2011, p. 26 e 27)

As políticas públicas de leitura emergem, como propõe a autora, como estratégias para modificar problemáticas que se relacionam ao modo como se concebe socialmente o ato de ler e o leitor, aos valores associados a esse ato e a seus praticantes, aos objetos da leitura considerados adequados e legítimos de serem acessados pelos leitores e às práticas de leitura que todos devem realizar - ou que são tomadas como relevantes para a população, em determinado tempo e espaço social. No caso específico da leitura, estariam condicionadas também à correção e à prevenção de condutas sociais (não ser leitor) ou, ainda, à mudança em uma condição (tornar-se leitor).

A política pública, a partir das considerações de Weiers (2011), é a combinação de medidas que articula necessidades da sociedade às atitudes e às medidas reunidas para seu enfrentamento. Elas se constituem em variadas esferas de governo: federal, estaduais e municipais. E, segundo a autora, uma política pública “pode se desdobrar em unidades menores como programas e projetos” (p. 27). Esse é o caso do Programa em foco nesta pesquisa, resultante da iniciativa de um governo municipal em torno da implementação de equipamento cultural e conjuntos de ações voltados a fomentar a formação de leitores.

Sobre as Políticas públicas de leitura no Brasil, Rosa; Oddone (2006), apresenta as principais transformações ocorridas no cenário cultural e educacional no país que impactaram a sociedade com ações em torno do livro. Para as autoras, as políticas públicas nas áreas da cultura e da educação são conquistas recentes,

ainda em desenvolvimento, que tiveram na década de 1930 os primeiros avanços para a consolidação de uma Política de leitura no país:

Na década de 1930, quando o cenário no Brasil era de mudanças econômicas, políticas, e culturais, a partir de dois acontecimentos importantes – a Revolução de 30 e o Estado Novo –, foi institucionalizado o primeiro órgão para efetivar “[...] políticas de bibliotecas públicas, mecanismos institucionais que facultavam o compartilhamento, a difusão e o uso da informação disponível para as comunidades” (OLIVEIRA, 1994, p.17). Em pleno governo ditatorial de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL) [...] (ROSA; ODDONE, 2006, p. 186).

Após a década de 1930, outras políticas em torno do livro começaram a surgir. Iniciativas de governos e sociedade civil, programas, projetos e leis, contemporaneamente, estão em processo de consolidação e fortalecimento no Brasil. Este avanço, segundo as autoras, deve-se ao fato de variados setores da sociedade acreditarem que o acesso à leitura é importante e desejável a todos, bem como é uma atividade que requer o envolvimento de todos para sua implantação efetiva. Nas palavras das autoras,

as discussões em favor de políticas nacionais de leitura, como foi visto, acontecem há alguns anos. Em 1992, por exemplo, foi realizada no Rio de Janeiro, promovida pela Cerlalc e a Fundação Biblioteca Nacional, a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe. Nessa reunião, a leitura foi defendida como responsabilidade de todos e recomendava-se que os países participantes criassem programas de efeitos multiplicadores cujo objetivo era atingir maior número de cidadãos – crianças, jovens e adultos – na tentativa de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade leitora (ROSA; ODDONE, 2006, p. 191).

Criar condições para que todos tenham acesso à cultura escrita são metas que o Brasil tem elencado como prioridade nas políticas públicas de leitura mais recentes. Mas em que condições e de que forma? Estas são questões fundamentais de serem respondidas para compreendermos, de um lado, a necessidade de criar políticas e programas de leitura e, de outro, para observarmos as mudanças e que tais ações do Estado podem resultar.

## **2.2.1 ALFABETISMO NO BRASIL: UM CENÁRIO DE DESIGUALDADES**



Sobre o comportamento leitor e competências de leitura dos brasileiros, há pelo menos duas importantes iniciativas de origem da sociedade civil que investigam e organizam informações, auxiliando e servindo de referência às elaborações de programas e ao planejamento de políticas públicas de leitura, são elas: a pesquisa Retratos da leitura no Brasil (IPL, 2008) e o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) (IPM, 2001).

O INAF é uma pesquisa que investiga entre a população os níveis de alfabetismo, as práticas de leitura e acervos de que dispõem em diferentes âmbitos de convivência social. Segundo Batista e Ribeiro (2004, p. 90), trata-se da

única iniciativa de medição do alfabetismo ou do letramento da população adulta, em nível nacional existente no Brasil. Seu objetivo é oferecer à sociedade informações qualificadas para fomentar a pesquisa, para alimentar o debate público e para subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 90)

O INAF é uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) em parceria com a Organização não Governamental paulista, Ação Educativa, apoiada em estudos sobre o letramento e alfabetismo. Os autores destacam que entre seus objetivos constam:

a) mensurar o domínio de habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico da população e; b) reunir dados a respeito das práticas de leitura, escrita e cálculo numérico da população, assim como dos julgamentos e crenças sobre essas habilidades e práticas (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 91).

Criado em 2001, o INAF é a única pesquisa no país que mede o índice de alfabetismo do cidadão brasileiro e é, também, uma importante ferramenta quando se busca compreender as capacidades de leitura utilizadas pelos sujeitos. É realizada anualmente, com uma amostra representativa da população brasileira entre 15 e 64 anos (compõe este universo 2000 informantes). Na pesquisa, são aplicadas entrevistas individuais, para inventariar práticas de leitura e acervos de leitura, e teste, para mensurar competências leitoras. Nesta investigação, é considerado alfabetizado funcional aqueles que são capazes de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas sociais de uso da escrita que fazem parte de seu cotidiano, bem como para continuar a aprender e a se desenvolver ao longo de

sua vida; e analfabeto são considerados aqueles que não conseguem realizar tarefas simples de leitura, que envolvem ler palavras e frases. A partir dos resultados do teste, chega-se à determinação das capacidades de que dispõem para usufruir das leituras, organizados em níveis.

**Tabela 1: Indicador Nacional de Alfabetismo: evolução das habilidade de leitura da população com idade entre 15 e 64 anos, 2001 a 2011 (%)**

Níveis	Habilidades de leitura	Distribuição na população 2001 a 2011					
		01	03	05	07	09	11
<b>Analf.</b>	Indivíduo que não domina as habilidades medidas, que não consegue realizar tarefas de leitura de palavras e frases.	%	%	%	%	%	%
<b>N1 (Rudimentar)</b>	Indivíduo que localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase: um anúncio ou capa da revista, por ex.	1%	0%	0%	5%	1%	1%
<b>N2 (Nível Básico)</b>	Indivíduo que manifesta capacidade de localizar uma informação em textos curtos ou médios, mesmo que seja necessário fazer inferências simples.	4%	7%	8%	8%	7%	7%
<b>N3 (Nível Pleno)</b>	Indivíduo que manifesta capacidades de localizar mais de um item de informação em textos mais longos, de comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre informações, ater-se a informação textual quando contrária ao senso comum.	6%	5%	6%	8%	5%	6%

Fonte: Inaf Brasil, 2001 a 2011 (IPM, AÇÃO EDUCATIVA, 2001).

Chama atenção na tabela acima o fato de termos uma grande parte da população jovem e adulta que não possui habilidades básicas para dar conta de demandas cotidianas frente à leitura, somados aos analfabetos (pessoas que não dominam habilidades básicas) àquelas classificadas no nível 01, temos 27%, em 2011 (quase um terço). Esse percentual é bastante similar ao de sujeitos que apresentam nível pleno de alfabetismo (N3). Vale destacar ainda que durante uma década notamos apenas mudanças nos percentuais de analfabetismo (uma queda

de 3 pontos percentuais) e um aumento no percentual de sujeitos classificados no N2. A escolarização é o fator determinante para explicar os níveis de alfabetismo da população (RIBEIRO; BATISTA, 2004; IPM; AÇÃO EDUCATIVA, 2001). Segundo dados do relatório INAF, (AÇÃO EDUCATIVA, 2012), 97% das pessoas classificadas no N3 (nível pleno) possuem escolaridade de longa duração: 35% ensino médio completo e 62% ensino superior.

Sobre os resultados do INAF, Weiers (2011, p. 24) conclui que

A análise dos dados do INAF pode refletir que grandes contingentes de brasileiros, apesar de frequentarem a escola, não estão efetivamente inseridos na cultura letrada, o que sugere a deficiência da qualidade do ensino, mas também pode apontar para a necessidade de ações específicas voltadas para a prática social da leitura.

Para autores como Batista e Ribeiro (2004), Rojo (2009) e Weiers (2011), o acesso à cultura escrita no Brasil é desigualmente distribuído, tendo a escolarização como um fator decisivo para indicar as habilidades de leitura que a população detém para lidar com demandas cotidianas frente aos letramentos dos quais tomam parte. Batista; Ribeiro (2004) indicam ainda que a duração da escolarização, acima de 11 anos, “é um importante fator na redução das possibilidades desiguais de inserção na cultura escrita. (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 110).

A constatação da distribuição injusta de bens da cultura escrita no Brasil tem norteado a elaboração de Políticas de leitura. Essa desigualdade se apresenta com diferentes facetas: na manutenção da condição de analfabetismo para um número elevado da população na história do país (cerca de 14 milhões, segundo Censo Demográfico, 2010), nos maus resultados da educação básica atestados nas avaliações sistêmicas (tais como, os dados da Prova Brasil, ENEM e SARESP) e testes internacionais (como o PISA), a má distribuição de renda e as diferenças regionais na oferta de escolarização, entre outros (ROJO, 2009).

Analisando os dados do INAF em sua primeira edição, Ribeiro e Batista apresentam que

as desigualdades na distribuição do acesso à língua escrita correspondem, em linhas gerais, a desigualdades no acesso a outros recursos e benefícios econômicos, sociais e culturais, organizando-se, portanto, em torno de um “efeito Mateus”, de acordo com o qual quantos maiores os recursos de um

indivíduo ou grupo social, maiores as probabilidades de torna-los rentáveis e passíveis de acumulação (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 96).

Para sujeitos em condição de maior vulnerabilidade social, desenvolver habilidades de leitura como as indicadas no nível pleno do INAF significa superar uma série de barreiras, entre elas, as limitações dos territórios onde vivem, como afirmam os autores:

nas áreas geográficas e nos subgrupos populacionais em que a renda – assim como a disponibilidade de bens e serviços – é maior, também é maior a proporção de indivíduos que atingem os níveis mais avançados de domínio das habilidades de alfabetismo (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p.96).

Batista; Ribeiro (2004) conferem à escolarização um papel fundamental na formação do sujeito leitor e na remissão de desigualdades no acesso à cultura escrita. No entanto, faz-se necessário tornar os objetos culturais que permitem o desenvolvimento de habilidades disponíveis à população em geral. A falta de equipamentos culturais que disponibilizem objetos da leitura também se constitui em barreiras a serem transpostas por grande parte da população. Segundo Kalman (2004), há uma diferença entre a disponibilidade e o acesso a textos em eventos de letramento. A autora distingue a presença física desses materiais e a estrutura para sua distribuição, o que designa como disponibilidade; da possibilidade de interagir com estes, acesso, o que se refere às oportunidades para aprender a usar a língua escrita. A promoção do acesso, segundo a autora, ocorre a partir da mediação de sujeitos mais experientes da cultura. Rojo (2009) indica a necessidade de promover ações que possibilitem o acesso da população a atividades típicas da cultura letrada, no esforço de democratizar o acesso a essas diferentes esferas, atribuindo à educação escolar grande responsabilidade para que se proporcione “o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais)” (ROJO, 2009, p. 52).

À escola é atribuído, inclusive, o papel de incentivadora da frequência à biblioteca, contribuindo para democratização do acesso aos livros, especialmente. Para Young (2007), a escolarização deveria oferecer oportunidade de os estudantes adquirirem “conhecimentos poderosos”, os quais dificilmente se têm acesso e que se relacionam à meta de democratização de oportunidades para usufruir as diferentes

produções culturais escritas. No entanto, parece-nos mais adequado criar políticas de leitura que articulem setores da sociedade, como a Educação e a Cultura, para que juntas possam articular tanto ações que disponibilizem materiais como que aquelas que promovam o acesso e a participação de grande parte da população em práticas de letramento socialmente valorizadas e em posição de dominância no jogo social. Por democratização da cultura escrita compreendemos ainda que é necessário ampliar o repertório de práticas culturais da população, implicando como propõe Rojo (2009), práticas de letramento locais e globais, ou ainda como propõe Young (2007), aquelas que permitem o acesso aos conhecimentos poderosos para que os sujeitos usufruam em condições de igualdade de bens culturais.

Discutindo ainda as políticas de leitura, Weiers lança mãos dos dados organizados pela Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Esta investigação visa o mapeamento do hábito e comportamento leitor da população brasileira frente a um único suporte: o livro. É realizada anualmente, pelo Instituto Pró-Livro, organização social civil de interesse público – OSCIP. O instituto foi criado por entidades do livro no Brasil, entre elas, a Câmara Brasileira do Livro (CBL), pelo Sindicato Nacional das Editoras de Livro (SNEL) e pela Associação Brasileira de Livros Escolares (Abrelivros). Uma das decorrências da pesquisa é “viabilizar ações para ajudar a fomentar a leitura e o livro no Brasil”. (IPL, 2008).

A edição da pesquisa de 2008, contou com sujeitos com idade acima de cinco anos, moradores de todas as regiões do Brasil. Considera-se leitor, o sujeito que declarou ter lido ao menos um livro nos três meses que antecederam o momento das entrevistas. (IPL, 2008). O foco na leitura do livro pode ser localizado nos atores sociais que fomentam esta investigação, ligados diretamente ao mercado editorial. A esse respeito Weiers (2011), aponta que:

Ainda assim, a pesquisa apresenta importantes indicadores sobre a realidade brasileira que não haviam sido pesquisadas até então e que podem ser comparados com indicadores de outros países. É também possível imaginar que os resultados poderiam ser ainda mais animadores se a pesquisa abarcasse os demais suportes de leitura. (WEIERS, 2011, p. 17)

Das informações organizadas a partir da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil três resultados são considerados importantes para o presente estudo. O primeiro diz respeito ao fato de que nos ciclos de vida da infância e adolescência encontramos o maior número de leitores de livros, como identificados na tabela a seguir.

**Tabela 2 – Idade em que os leitores mais leram na vida**

<b>Idade</b>	<b>%</b>
Até 10 anos	29
11 anos	4
12 anos	6
13 anos	5
14 anos	5
15 anos	7
16 anos	4
17 anos	4
18 anos	5
19 anos	2
20 anos	4
De 21 a 25 anos	6
De 26 a 30 anos	4
De 31 a 40 anos	5
De 41 anos e mais	4
Não opinou	5

A infância e a adolescência são lembradas como o período em que as pessoas mais liam. Entre os mais velhos, a época em que mais liam ficou bem para trás. Para quem tem 70 anos, isso foi, em média, aos 32 anos.

**Fonte:** INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2008, p. 185).

As faixas-etárias nas quais se concentram o maior número de leitores de livros compreende crianças e adolescentes: 29% com até 10 anos e 35% entre 11 e 17 anos. 38% dos leitores distribuem numa faixa-etária ampla entre 18 e mais de 41 anos. Interessante notar que os mais velhos tendem a ler menos, enquanto que as

os participantes da pesquisa em idade escolar tendem a ler mais. Corroboram este dado a indicação dos livros didáticos na posição de segundo na escala dos gêneros mais lidos, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 3 – Gênero mais lido pelos leitores**

<b>Gênero</b>	<b>%</b>	<b>Leitores</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Ocasionalmente</b>
Bíblia	45	43.292.356	63%	37%
Livros didáticos	34	32.44.459	70%	30%
Romance	32	30.492.362	47%	53%
Literatura Infantil	31	29.798.764	53%	47%
Poesia	28	26.323.104	42%	58%
História em quadrinhos	27	25.734.633	49%	51%
Livros religiosos	27	25.677.236	65%	35%
História, política e ciências sociais	23	21.714.072	52%	48%
Contos	20	18.881.332	46%	54%
Enciclopédias e dicionários	17	16.239.778	47%	53%
Literatura Juvenil	15	14.745.269	43%	57%
Biografias	14	13.529.429	38%	62%
Autoajuda	13	12.545.588	48%	52%
Cozinha/artesanato/assuntos práticos	12	11.872.438	42%	58%
Livros técnicos	12	11.294.341	51%	49%
Artes	10	9.968.993	39%	61%
Ensaio, Ciências e Humanidades	7	6.537.002	51%	49%
Esoterismo (ocultismo)	4	3.709.721	43%	57%
Outros	3	2.620.242	-	-
Nenhum destes	3	2.620.242	-	-

**Fonte:** INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2008, p. 176).

Os dados da tabela 3 também reforçam a constatação da primeira edição do INAF, sobre a forte presença de livros didáticos na casa dos brasileiros (ABREU,

2001) e, como afirma Rojo (2009), apontam para os resultados de políticas públicas de distribuição de livro, como o Plano Nacional do Livro Didático. Além disso, possibilita identificar gêneros que povoam em menor proporção o cotidiano de leitores brasileiros, o que pode gerar informações importantes para o delineamento de políticas de distribuição de outras obras para além dos didáticos.

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito aos significados que os brasileiros atribuem a leitura, na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, como mostra a tabela 4.

**Tabela 4 - O que a leitura significa para os brasileiros (IPL, 2008)**

O que significa a leitura para os brasileiros	População	%
Conhecimento	45,2 milhões	26
Algo importante	14 milhões	8
Crescimento profissional	13 milhões	8
Sabedoria	9,2 mi	5
Desenvolvimento cultural	8,1 mi	5
Importância social	6,9 mi	4
Prazer	6,8 mi	4
Melhora a educação	6,5 mi	4
Tudo na vida do homem		2
Inteligência		1
Informação		1
Atualização		1
Lugares novos		1
Comunicação		1
		1
Outras respostas		
Citações negativas		1
Não sabe ou não opinou	45 milhões	26

A leitura tem significado positivo para 3 em cada 4 pessoas. 1 em cada 4 pessoas não faz a menor ideia sobre o papel da leitura.

**Legenda:** <sup>1</sup>Resposta espontânea e única.

**Fonte:** INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2008, p. 161).



Na tabela 4, quase um terço dos respondentes, atribuem a leitura significado positivo, relacionando ao conhecimento. As outras menções também relacionam a leitura atributos de ordem positiva que remetem a aquisição de saberes, ao desenvolvimento pessoal e social entre outros aspectos. Abreu (2001), ao analisar os dados da primeira edição do INAF sobre o gosto da leitura dos brasileiros, atentou-se para o fato de que 67% dos pesquisados declararam gostar de ler para se distrair ou no tempo livre. A autora ainda constata que “Boa parte das pessoas lê para se instruir ou para se informar” (ABREU, 2001, p. 33), o que corrobora a análise da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, contradizendo noções de senso comum sobre o papel da leitura e a tão propalada crise da leitura.

O INAF e o Retrato da Leitura no Brasil, são importantes pesquisas sobre o letramento e o comportamento leitor do brasileiro, são pesquisas capazes de subsidiar ações em torno do livro, que o promovam e incentivem seu acesso. São também pesquisas utilizadas em diferentes estudos, e que apoiam a interpretação dos dados capazes de conduzir a elaboração de metas e programas e tornar conhecida a situação leitora do brasileiro.

Apoiados nessas pesquisas sobre a atividade leitora do brasileiro, sobretudo tendo como referência os dados revelados pelo INAF, há importantes contribuições a serem mencionadas que reforçam os motivos para o desenho e implementação de políticas, programas e projetos, nas áreas da Cultura e da Educação, que fomentem a formação do leitor e o acesso a materiais do universo da escrita os mais variados, e não para a simples disseminação da importância da leitura e do livro. Abreu (2001, p. 39) advoga que a favor da ampliação da rede de bibliotecas no país, em suas palavras “um país pobre e de renda mal distribuída como o Brasil, a multiplicação de bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura”, o que nos remete ao tema desta investigação. Leva-nos a questionar se a simples implementação de equipamentos culturais voltados, entre outros aspectos, à leitura, como as bibliotecas e salas de leitura, seriam suficientes para formar mais e novos leitores e permitir o acesso a variados bens culturais que lhes interessam e que desconhecem? Tais políticas, projetos e programa colaborariam para a remissão das desigualdades de oportunidades de usufruto da cultura escrita? Como questiona Chartier (1998, p. 154 apud ROSA; ODONE, 2006, p. 184),

um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas sem leitor do que ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência?

A leitura ganha existência e se atualiza na prática, naquilo que leitores fazem com os textos e, se não possibilidades de interação entre ambos, um não existe sem o outro. Rosa; Odone (2006, p. 185) asseveram que a formação de leitores no Brasil não é tarefa simples e fácil, especialmente quando se tomam novos desafios impostos pela “sociedade da informação”, pelas tecnologias digitais e novos letramentos que se colocam no horizonte social. Na seção seguinte, apresentamos algumas políticas, programas e projetos de leitura e discutimos seus limites e possibilidades.

## 2.2.2 PROGRAMAS E ESPAÇOS DE LEITURA

Rosa; Odone (2006), fundamentadas em Barros (2005), sustentam que políticas públicas voltadas para o livro não são recentes no país, figuram, com variadas configurações desde o século XIX, ora para o controle e divulgação de certos conteúdos, ora para a repressão, ora para o incentivo à leitura, ora para a distribuição gratuita. As autoras que o grande problema é a falta de continuidade dessas políticas e “o pouco envolvimento da sociedade civil e demais atores sociais” (ROSA; ODONE, 2006, p. 185)

Weiers (2011), produziu um quadro síntese com as principais políticas e ações na área da leitura e do livro no país, implementadas no século XX.

Quadro 1 - WEIERS (2011) – Principais instituições, políticas e ações do governo federal na área do livro e da leitura

Órgãos	Período	Vínculo institucional	Principais objetivos
<b>Instituto Nacional do Livro</b>	1937 a 1990	Respondeu ao Ministério da Educação e Saúde de 1937 a 1953; ao MEC de 1953 a 1981; à Fundação Pró-Memória (MinC) de 1981 a 1988; e a Fundação Pró-Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Editar, publicar e distribuir livros;</li> <li>- implantar bibliotecas;</li> <li>- formar recursos humanos qualificados para atuar nas bibliotecas;</li> </ul>

		(MinC) de 1988 a 1990.	- Coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
<b>Serviço Nacional de Bibliotecas</b>	1961 a 1969	Respondeu ao MEC e foi incorporado pelo INL	Coordenar e promover a integração das bibliotecas públicas.
<b>Fundação Pró-Leitura</b>	1988 a 1990	Respondeu ao MinC	Coordenar as atividades do INL e da Biblioteca Nacional.
<b>Fundação Biblioteca Nacional</b>	1990 até o momento	Respondeu ao Ministério da Educação e Saúde, ao MEC, à Fundação Pró-Leitura (MinC); Secretaria da Cultura da Presidência da República e atualmente está na estrutura do MinC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o depósito legal do patrimônio bibliográfico e documental do Brasil;</li> <li>- promover o acesso a toda a memória cultural que integra seu acervo;</li> <li>- coordenar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER);</li> <li>- Coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.</li> </ul>
<b>Iniciativas</b>	<b>Período</b>	<b>Vínculo Institucional</b>	<b>Principais objetivos</b>
<b>Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER</b>	1992 até o momento	Fundação Biblioteca Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita;</li> <li>- promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura entre diversos setores da sociedade;</li> <li>- articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade;</li> <li>- viabilizar de pesquisas sobre livro, leitura e escrita.</li> </ul>
<b>Projeto Uma Biblioteca em cada Município</b>	1995 a 2002	Secretaria do Livro e Leitura (MinC)	Ampliar a rede de bibliotecas públicas municipais, através da distribuição de recursos para para aquisição de livros, equipamentos e mobiliários.
<b>Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)</b>	1997 até o presente momento	Secretaria de Educação Básica (MEC)	Promover a distribuição de livros de literatura para escolas públicas de todo o país.
<b>Programa Arca das Letras</b>	2003 até o momento	Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)	Implantar bibliotecas rurais e formar agentes de leitura.
<b>Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)</b>	2006 até o momento	Responde a um Conselho Diretivo com membros do MEC e MinC, da comunidade acadêmica, da Academia Brasileira de Letras e da Câmara Brasileira do Livro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade;</li> <li>- criar condições e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas e projetos e ações por parte do Estado (3 esferas) e da sociedade civil;</li> </ul>

			Formar leitores, buscando o aumento do índice nacional de leitura;  - implantar bibliotecas em todos os municípios do país.
--	--	--	---

Fonte: WEIERS (2011, p. 29).

As iniciativas citadas decorrem de políticas de Estado, em nível federal. Observa-se que em 1930, passos importantes na concretização de ações relacionadas à leitura começaram a ser efetivadas no Brasil, sobre essas iniciativas ainda este tópico, nos parágrafos posteriores, será capaz de exemplifica-las algumas.

Segundo Medeiros (2004), políticas públicas em torno do livro e da leitura tiveram no ano de 1937, o marco do processo das implementações de suas propostas no país. Essas políticas consolidadas em nível federal demandaram esforços de esferas subnacional do governo para a implantação de programas e projetos que atendessem às políticas de leitura instituídas para o país.

Guiado pela referência do quadro de Weiers (2011), e, pelas contribuições de Medeiros (2004), este estudo faz saber, no objetivo de exemplificar essas Políticas da esfera federal, bem como algumas medidas no formato de programas e projetos municipais, e, iniciativas da sociedade, que têm sido aplicados no Brasil em torno do livro e da leitura, cujas demandas dispensam esforços em democratizar o acesso à cultura escrita.

Ao citar políticas da esfera federal, Medeiros (2004), faz referência a três importantes propostas: o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); o Projeto “Uma biblioteca em cada município”; o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Cada uma dessas três políticas estão explicadas nos próximos parágrafos.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) foi criado em 1992, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional. Seu propósito foi, e ainda é, estimular o hábito leitor entre a população. Este Programa atua junto às bibliotecas públicas, comunitárias e até particulares, e visa promover ações e projetos de incentivo à leitura, inclusive apoia as ações das comunidades locais em torno do livro, onde estão instaladas as bibliotecas. Entre os objetivos do Proler estão: promoção do

interesse nacional pelas práticas do letramento, que envolvem leitura e escrita; a garantia do acesso e da permanência aos espaços de leitura; articular ações de incentivo à leitura entre os diferentes setores da sociedade.

O Programa Uma Biblioteca em Cada Município, foi criado em 1993 pelo Ministério da Cultura (MinC), sua proposta, devido ao quadro emergencial dos municípios brasileiros sem bibliotecas no período, que perfazia um total de 2.300 cidades, era implantar uma biblioteca em cada um desses locais do país e tornar acessível à população o contato com os livros. Este Programa ofereceu a cada município um acervo de 2.200 obras e a capacitação de um profissional para gerenciar a biblioteca. O acervo distribuído por esse Programa foi composto em 40% de títulos que atendessem à demanda infantil e infanto-juvenil, e, em 60% de títulos capazes de atender jovens e adultos, contando com literatura nacional e internacional, *best-sellers*, ficção científica e obras de referência.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado pelo Ministério da Educação (MEC), nos anos 1997, foi aplicado até às quartas séries do ensino fundamental com a proposta de levar aos alunos e professores das escolas públicas livros diversificados para suas práticas de leitura. Este programa foi repensado para ser aplicado novamente em 2000, devida constatação que o acervo era pouco acessado na escola, assim decidiu-se entregar os livros nas mãos dos alunos para que compusessem um pequeno acervo em suas residências, e, compartilhassem momentos de leitura com suas famílias. Este mesmo Programa no ano 2003 foi ampliado para turmas de oitava série do ensino fundamental e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao considerar as propostas dessas políticas de leitura, Teixeira (2002), observa um dado sobre o Proler:

O Proler incorpora muitas das críticas feitas aos projetos anteriores. Por isso, pensa a sua ação não só na escola formal, mas também em outros espaços culturais e com outros agentes: “É engano reduzir a problemática da leitura aos bancos escolares, como um exercício que se extingue com o término da educação formal.” Também considera que a prática da leitura deve desescolarizar-se para ser trabalhada no seio da sociedade e, depois, reescolarizar-se em escolas e bibliotecas com uma pedagogia renovada. O Proler, na sua ação programática, se propõe à “formação do leitor cidadão (TEIXEIRA, 2002, p. 373).

Este é o pressuposto de que parte o Proler, de descolarizar a leitura para depois reenseri-la nos espaços pedagógicos. O importante fator na proposta do Proler, conforme observa Teixeira (2002), é a consolidação da leitura enquanto prática social, que deve ser trabalhada em parceria entre educação escolar e diferentes setores da sociedade.

Ao observar o desdobramento das políticas federais em níveis subnacionais, Medeiros (2004), aborda 2 programas em torno da leitura e do livro, para exemplificar como as políticas são garantidas no interior de grupos e classes sociais pelo poder público municipal; 3 projetos de iniciativa da sociedade civil; e 3 projetos de iniciativas privada. Estes programas e projetos estão exemplificados nos parágrafos abaixo.

Programas mantidos por governos municipais:

A Secretaria Municipal da Educação da cidade de São Paulo criou em 1970 o Programa Salas de Leitura, este programa foi aplicado nas escolas Municipais de São Paulo no objetivo de estimular a frequência dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, entre o espaço e o acesso ao acervo, este programa prevê a participação de cada turma de alunos duas vezes por semana em atividades de leitura no espaço, atualmente o Programa continua sendo aplicado, e um novo Programa: o “Círculos de Leitura”, que foi elaborado para introduzir algumas mudanças no Programa anterior em vigência desde os anos 1970, este Programa foi implantado também em todos os CEUs (Centro de Educação Unificada) da cidade de São Paulo.

A Prefeitura de Ribeirão Preto, através da Secretaria Municipal da Educação implantou o Programa Ribeirão das Letras em 2001, o Programa tem como objetivo a implantação de bibliotecas em centros culturais, museus, escolas, associações de bairro, igrejas, sindicatos e na penitenciária estadual no município. O Programa é respaldado pela Lei do Livro, e também oferece programação semanal aos usuários com o Projeto Contadores de Histórias, em que artistas e contadores de histórias vão às bibliotecas para contar histórias e ler um livro para estimular a imaginação e incentivar o hábito leitor.

As iniciativas da sociedade civil também são várias, e nelas é possível perceber os esforços investidos em atividades que promovam o livro e a leitura,

esforços empenhados por voluntários de diferentes áreas, aliados às Universidades, Organizações não governamentais, escolas, hospitais, todos unidos no objetivo de incentivar a leitura. Alguns destes exemplos são os Programas: Projeto Escola Zé Peão; Viva e Deixe Viver; Proler Carcerário, compreendidos nos parágrafos a seguir.

O Projeto Escola Zé Peão foi iniciado em 1991 pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil (Sintricom) em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o objetivo deste programa era alfabetizar os operários que não tiveram acesso à escola, e ainda, torna-los leitores e críticos da realidade social para que pudessem ser sujeitos ativos e mediadores nas lutas pela qualidade de condições de trabalho e salário da categoria.

O Projeto Viva e Deixe Viver foi desenvolvido e aplicado por um grupo de contadores de histórias nos anos de 1997, a proposta era levar às crianças e adolescentes hospitalizados mediação de leitura e atividades em torno do livro, o Projeto ainda existe e atingiu mais de vinte hospitais entre São Paulo, Salvador e Recife. O Projeto é considerado importante no processo de recuperação dos pacientes e reconhecido pela classe médica.

O Proler carcerário é um Projeto desenvolvido há onze anos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com apoio da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado da Bahia, o objetivo do projeto é estimular a criação de textos autobiográficos, e, incentivar a leitura entre os presos de alguns presídios da Bahia.

Como ainda aponta Medeiros (2004), até as empresas privadas têm despendido esforços em incentivar o hábito leitor através das iniciativas privadas, em forma de projetos, como é o caso das ações: Leituras Compartilhadas; Escola que Vale; Ler é preciso.

Leituras Compartilhadas é uma ação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas (Repar), cuja unidade pertence à Petrobras no Paraná, o projeto capacita professores da rede pública para atuarem como incentivadores do hábito de ler, através de oficinas ministradas por profissionais da área da leitura.

Escola que Vale é um Projeto do Vale do Rio Doce, cujo objetivo é a formação de leitores a partir das escolas, o projeto financia para professores da rede pública formação de quatro anos em cursos sobre leitura, onde compões como

atividades destes cursos a mediação de leitura para toda a comunidade escolar e do entorno, proporcionando a participação da população nas atividades de leitura.

O Projeto Ler é Preciso foi elaborado pela Companhia Suzano Papel e Celulose em 2002, através da sua Organização não governamental (ONG) criada em 1991, a EcoFuturo. A preocupação da ONG era com os baixos níveis de alfabetismo da população brasileira, fato determinante para que as ações da EcoFuturo fossem dirigidas à educação. A ONG implantou 23 bibliotecas em cidades dos Estados de São Paulo, da Bahia, do Rio de Janeiro, de Minas e do Maranhão, além de investir na formação de 400 agentes de leitura e funcionários de biblioteca. O Projeto conta com o apoio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na disponibilização do acervo.

Estes são alguns exemplos de Projetos e Programas executados no Brasil nas últimas décadas, que fazem concluir a recente preocupação do Governo e da sociedade civil sobre Políticas de Leitura, e do uso preciso, ativo e dinâmico das bibliotecas.

### **2.2.3 FORMAÇÃO LEITORA E O PAPEL DAS BIBLIOTECAS E SALAS DE LEITURA**

Pesquisadores como Abreu (2001), Serra (2004), Rösing e colaboradores (2002), têm apontado para a necessidade de políticas de leitura focalizarem, para além da educação escolar, outras instâncias sociais capazes de formar leitores. Todas, com devidas diferenças, apontam para criação de bibliotecas e salas de leitura, bem como reafirmam a potencialidade de práticas de letramento fomentadas nesses espaços por diversos profissionais como alternativas fundamentais na democratização da cultura letrada. Serra (2004, p. 78) assevera que

Desperdiçaram-se anos preciosos, nos quais poderiam ter sido formados além de alunos leitores, frequentadores de bibliotecas conscientes da necessidade de reivindicá-las para poderem continuar exercendo o direito de ler quando terminam o período escolar.

A ausência de políticas com foco na disseminação de bibliotecas e salas de leitura resulta, segundo Teixeira (2002) da dificuldade de reconhecer o potencial



formativo dos serviços disponíveis nessas instituições. Em 1999, a fim de reafirmar a importância dessas instituições foi elaborado e lançado o Manifesto sobre Bibliotecas Públicas, produzido pela *International Federations of Library Associations* (IFLA) e pela UNESCO, que visava a defesa da expansão de bibliotecas e reafirmava seu papel central no acesso ao conhecimento e informação e nos processos de ensino-aprendizagem para todos.

Segundo Ribeiro, A., o “Manifesto buscava (e ainda busca) acordar a Humanidade para a importância das bibliotecas públicas, sob pena de verem perdidos os valores humanos fundamentais” (RIBEIRO, A., 2008, p. 41). A elaboração deste documento indicava aos países signatários, incluindo o Brasil, a necessidade de promover ações que esclarecessem à sociedade e suas agências escolares e culturais o papel e a função dos serviços disponíveis nas bibliotecas, que, naquele momento, seguiam inviabilizados. No documento, afirma-se que “os serviços da biblioteca pública devem ser oferecidos com base na igualdade de acesso para todos, **sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social**”. (RIBEIRO, A. 2008, p. 42 – grifo nosso)

O Manifesto também procurava tornar preciso os objetivos e funcionamento das bibliotecas escolares, como afirma Teixeira (2002, p. 369)

a missão da biblioteca escolar é “disponibilizar serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.

Após quase quatorze anos da divulgação do Manifesto, as bibliotecas, principalmente as escolares, ainda vivem um período de fragilidade no que tange à expansão e à definição de suas tarefas. Apesar de o texto do Manifesto apregoar que todos devem usufruir destes espaços sem qualquer distinção, Ribeiro, A (2008) aponta uma série de problemas enfrentados por frequentadores das bibliotecas públicas brasileiras. Segundo o autor, muitas delas são inacessíveis para pessoas com deficiência, hospitalizadas ou reclusas, em seus acervos não dispõem de documentos e obras relacionadas aos interesses de comunidades e segmentos da população, não há equipamentos adequados e em número que possibilitem o acesso a coleções e serviços disponíveis em ambientes digitais, entre outros.

Frente a esta realidade, Rösing e Becker (2002) propõem em conjunto com vários pesquisadores, algumas práticas, soluções, recomendações para a ressignificação deste espaço. As autoras e colaboradores reposicionam esse espaço como o centro das ações educacionais e culturais, onde os sujeitos possam circular com liberdade para tornarem-se autores de seu conhecimento.

O primeiro conjunto de indicações vem de Leal (2002), “as bibliotecas e salas de leitura e, mesmo, os laboratórios de informática encontram-se mal utilizados, desarticulados, não promovendo o desenvolvimento das potencialidades” (p. 321). A pesquisadora acredita que a educação brasileira vive um momento de reorganização do seu currículo no qual se faz necessário rever a função da biblioteca, na busca de dinamizar esses espaços e estimular a autonomia no processo de aprendizagem entre usuários. Para além de dinamizar estes espaços, a autora sugere que as agências de ensino estejam dispostas a compreendê-los como “eixo estruturador do currículo escolar”, indicando uma parceria profícua entre ações do campo educacional e da cultura.

Nesse sentido, não existe um modelo de biblioteca a ser aplicado, nem uma forma exemplar de elaboração de um currículo que tome como eixo estruturador a biblioteca. Cada escola deverá se esforçar por produzir suas experiências, deve buscar o seu próprio caminho, dependendo do tamanho dos sonhos e das opções éticas e políticas de cada comunidade educativa (LEAL, 2002, p. 331).

Reunir esforços, boa vontade e articular uma comunicação interna entre todos profissionais envolvidos no processo do conhecimento é o caminho sugerido para a construção da biblioteca e salas de leitura. Proposta essa capaz de tornar o frequentador de bibliotecas sujeito-autor de seu conhecimento e consciente da disponibilidade destes espaços por toda trajetória da sua vida, para que ele seja estimulado a tornar-se um frequentador destes espaços e ter acesso aos materiais culturais que desejar.

Leal acredita que a educação escolar teria pelo menos dois papéis fundamentais, de um lado, reposicionar o lugar das bibliotecas e salas de leitura na constituição de currículos e propostas pedagógicas, e, de outro, formar frequentadores desses espaços capazes de dar continuidade aos processos de aprendizagem por toda a vida. Nessa perspectiva de renovação, Nóbrega (2002)

sugere a biblioteca e a sala de leitura como espaço de animação cultural, segundo a autora estes espaços devem ser compreendidos como um território, que compreenda espaço e tempo para que os sujeitos estejam constantemente envolvidos no processo da leitura. Em suas palavras,

O espaço é felicidade se acontecer, se existir, mas a felicidade maior é a ação. Porque a gente sabe que uma biblioteca não é um espaço cercado de livros por todos os lados os lados, de jeito nenhum. Então, compreender bibliotecas e salas de leitura como uma ação que envolve acervo, como uma ação que envolve leitura, é pressuposto fundamental para iniciarmos qualquer conversa sobre lugares de uma ação cultural com os sujeitos sociais (NÓBREGA, 2002, p. 350).

A autora define que o espaço é constituído pelas possibilidades de ação e de interação, defendendo o papel de profissionais que possam mediar as ações de seus usuários, empenhado-se em compartilhar e construir uma rede de conhecimentos entre todos, na qual a leitura seja o foco na elaboração do conhecimento. Essa proposição busca dinamizar os espaços de leitura, considerando o papel de cada um neste processo, na defesa de horizontalizar relações, a autora afirma que todos cumprem a função de educadores, “Se somos mãe, professor, bibliotecário, animador cultural, contador de histórias, técnico de uma biblioteca, somos um educador” (NÓBREGA, 2002, p. 350).

Repensar a leitura e a memória são exercícios para serem praticados. A leitura porque envolve diferentes ações na elaboração desta atividade, e, a memória porque compõe o acervo mental. A autora também destaca a oralidade, como outro importante aspecto, quando se pretende dinamizar um espaço de leitura, para ela, a leitura está diretamente relacionada com a escrita e com a oralidade. Nesse sentido, sua proposta coloca no centro o leitor,

Antes, o texto era rei; agora o leitor constrói o sentido através de suas leituras, não como delírios, superinterpretações, mas produtos de subjetividades que têm um lugar histórico, uma constituição dada, que são sujeitos de uma ação, da ação de ler (NÓBREGA, 2002, p. 256).

Nobrega propõe, para este modo de compreender os espaços de leitura, três grandes eixos a serem articulados à ação:

1. uma linha de ação política, priorizando a visibilidade do programa, articulando os vários segmentos envolvidos – biblioteca/sala de leitura, escola, comunidade, mídia, poder público; 2. uma linha de ação teórica-metodológica, a fim de contextualizar os projetos e atividades a serem desenvolvidos; 3. uma linha de ação pedagógica cujos pressupostos estão relacionados à questão da leitura em sua dimensão social e à questão das bibliotecas e salas de leitura como espaços de animação cultural (NÓBREGA, 2002, p. 357 e 358).

Esses três eixos articulados estruturam o funcionamento dinâmico do ambiente de leitura, tornando-os espaços de animação cultural, consolidando uma Política de leitura. Segundo Rösing (2002), dinamizar a biblioteca significa iniciar um processo de ressignificação também da escola, tarefa urgente na atual sociedade brasileira e que exige esforços. Para a autora, a primeira etapa consiste em questionar o significado da biblioteca no interior das classes sociais e dentro das instituições de ensino

O que significa, em vista do exposto, a biblioteca para a escola? Um espaço destinado à guarda de velhos dicionários e enciclopédias? Um depósito de jornais e de revistas recebidos através de doação numa gincana? Ou mesmo um espaço para abrigar profissionais em final de carreira, doentes, desanimados, desestimulados com o ensino? Ou ainda um cantinho para abrigar guardiões de acervos mortos? (RÖSING, 2002, p. 393 e 394).

A autora a partir destas questões busca confrontar as referências que se têm sobre os espaços de leitura e afirma que desconstruir essa visão é primeira tarefa para se encarar o processo de dinamização e a construção de novos sentidos que trabalhe a interação entre leitor, mediadores e o acesso aos acervos.

Vários atores estão imbricados neste processo, os bibliotecários não são os únicos, mas são os responsáveis pela construção de vários sentidos sobre a biblioteca e sobre os diferentes profissionais que perpassam a leitura. Outros atores também perfazem o conjunto de profissionais que atuam na formação de leitores, tais como o animador cultural, o contador de histórias, os professores, entre outros. Todos capazes de promover o diálogo e a ação conjunta a fim de dinamizar esses espaços. Segundo Rösing (2002, p. 394), essa transformação é “fator de mudança cultural no que diz respeito ao acesso do conhecimento até então concebido fragmentado, desvinculado da interação entre os profissionais de uma mesma área”.

A necessidade de novos atores nestes espaços surgiu porque o conceito sobre leitura passou por muitas transformações desde a implantação das primeiras bibliotecas brasileiras no período oitocentista. Sabe-se hoje que no ato de ler estão envolvidas diferentes habilidades, que os sujeitos que praticam a leitura possuem diferentes níveis de alfabetismo, e que o importante nestes momentos de interação entre texto-leitor são os diálogos que este pode construir e a rede de sentidos que ele pode produzir.

A necessidade de diferentes profissionais para dinamizar os espaços de leitura, segundo Rösing (2002), advém do fato de que são múltiplas as formas de compreender e de abordar leitura. Nesse sentido, faz-se necessário o trabalho conjunto na formação de leitores.

### **2.3 LEITURAS LITERÁRIAS E DEMOCRACIA CULTURAL**

Paulino (2005), amparada nos estudos de Wolfgang Iser (1983), debruça sobre leitura literária uma concepção que a compreende através de suas funções sociais e de seus usos praticados pelos leitores. A autora parte da perspectiva de que a leitura literária armazena diferentes necessidades, que condicionam a produção e o uso da leitura, e que no material do texto literário estão agrupados um conjunto de outros textos que instigam os conceitos das normas, costumes, e, toda sorte de valores sociais. Atribui-se assim, uma função dialógica ao texto literário.

Paulino abarca também a definição e o papel do leitor. O leitor, de acordo com essa perspectiva assumida pela autora, é o sujeito que a partir da leitura adentra um processo de comunicação intrínseca ao texto, capaz de promover uma interação entre leitor e leitura, a autora nomeia esta dinâmica como um “processo estético de interlocução”, em que apoiado na arte do texto literário o leitor torna-se participante na elaboração da compreensão e do sentido extraído da leitura, ressignificando o conteúdo lido para o contexto cultural a que pertence.

Outro aspecto importante da leitura literária, é que segundo Paulino (2005), para compreender essas leituras, o leitor estabelece uma relação de textualização, em que dispõe de “protocolos culturais” acessados e inicia um jogo de ideias para a elaboração do sentido e da compreensão da leitura, aliado ao imaginário do leitor.

Após elucidar os conteúdos imbricados no conceito “leitura literária”, Paulino (2005), denota sua convicção neste tipo específico de leitura ser uma “competência socialmente relevante”, porque transcende a barreira temporal e permanece na sociedade atravessando o tempo histórico, pois ultrapassa o nível das informações atuais e atinge outro contexto que agrega informação e arte, configurando-se como um bem social. Por esses motivos a leitura literária deve ser garantida nas escolas, na vida social, em espaços públicos, através de iniciativas que estimulem o acesso com seu conjunto de acervo, iniciativas que segundo a autora

Iniciativa nada tem a ver com obediência ao que foi mandado ou pedido; exige trabalho pessoal sobre o assunto, para dar sentido à atividade e pressupõe que a questão abordada permaneça flutuando, fora do centro da consciência, durante um período, para depois ser objetivada. Tudo isso ocorre num contexto social significativo de valores, metas, desejos, conhecimentos prévios e criatividade. Não se trata, pois, mais de separarmos indivíduos e sociedade, no que diz respeito aos níveis políticos, cognitivos, estéticos e afetivos, mas de repensarmos as vias em que se movem as competências, como, por exemplo, objetivos e modos do próprio ato de ler literariamente textos literários, em sala de aula ou em outros espaços socioculturais, para que se evitem os constantes congestionamentos dos poderes (PAULINO, 2005, p.67).

Essa referência nos leva a compreender leitura literária como importante instrumento da arte à favor da elaboração do conhecimento construído pelo sujeito leitor, e, por isso, um direito conquistado a ser garantido.

Além deste conceito de Paulino (2005), há outras maneiras complementares de interpretação para este estudo sobre leitura literária, como as de Cândido (1999) e Cosson (2009):

Para Cândido (1999) a literatura é uma das formas praticadas pela humanidade de expressão e conhecimento, e constitui-se como uma necessidade, na compreensão do autor ela é “coextensiva” aos seres humanos e pode se manifestar individualmente ou em grupos, conforme define:

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os contos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o

jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romancada (CÂNDIDO, 1999, p. 82).

Antônio Cândido enfatiza a necessidade que o homem possui de produzir e acessar os gêneros literários, em suas diversas modalidades tornando-a como um bem universal. A satisfação dessa necessidade, segundo o autor, define-se como um dos modos mais simples de autorrealização. Também afirma que a literatura é um suporte ficcional que fornece experiências ao leitor, já que este atua, assumindo uma posição de leitor-personagem, e ressignificando o vivido e apropriando-o para sua vida:

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade. (CÂNDIDO, 1999, p. 89)

Convergente a essa definição, compreendida como fonte de troca de experiências e saberes, Cosson (2009, p.27), compreende e atribui à leitura literária o favorecimento da “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Compartilhar sentidos e significados através da leitura de textos literários é um modo de interagir socialmente, por isso a leitura literária é um processo de comunicação entre autor-leitor.

Os autores mencionados definem a leitura literária como: meio de acesso ao conhecimento e expressão da humanidade; como ferramenta para o compartilhamento de saberes; e como processo “estético de interlocução”, o que atribui à leitura a posição de direito conquistado pelos homens, e, que a todos deve ser garantida.

Para abarcar o conceito de leitura enquanto “direito” dos homens pertencentes às sociedades letradas é preciso ter esclarecido, igualmente, a relação estreita entre leitura e democracia cultural, contemplada por Soares (2008).

Conforme descreve Soares, leitura é um “bem simbólico” e “democracia cultural” é a distribuição igual entre todos os pertencentes de uma mesma sociedade destes bens simbólicos

é necessário agora considerar as relações entre eles: as relações entre leitura, entendida, repito, como leitura literária, e democracia cultural,

entendida, também repito, como distribuição equitativa de bens simbólicos. Infere-se logo, como uma primeira relação entre os termos, que a leitura é aqui assumida como um bem simbólico; a distribuição equitativa desse bem simbólico, e democracia cultural podem ser analisadas sob duas perspectivas (SOARES, 2002, p.19).

Nas palavras da autora a democracia cultural é a garantia da distribuição justa e igual dos artefatos culturais que os sujeitos podem ter oportunidade de acessar. Ou seja, a democracia cultural é a garantia, na cultura letrada, do direito ao acesso aos bens materiais produzidos na sociedade, entre eles, o direito de ler.

Soares afirma que há duas maneiras complementares de se compreender esse conceito de democracia cultural: uma é aquela que compreende a leitura como um direito; capaz, inclusive, de dar condição a uma democracia cultural de ser efetivada plenamente, e por isso sua responsabilidade é social. O que compõe essa perspectiva é a crença numa distribuição igualitária da leitura enquanto direito. A segunda maneira de compreender a democracia cultural está pautada no processo de formação do indivíduo e acredita que, inserida neste processo, a leitura pode promover o contato com as produções culturais e democratizar o ser humano.

Estas duas perspectivas se concentram em dois campos distintos, que estão abarcados nos próximos parágrafos.

Para que se garanta uma democracia cultural, apresentada na primeira perspectiva, Soares (2008) afirma que se deve oferecer à população o direito à leitura, e, a distribuição igualitária ao seu acesso, cuja proposta é no Brasil, segundo a autora, ainda motivo de reivindicações e muito trabalho:

Não é difícil comprovar que, na sociedade brasileira, não há democracia cultural no que se refere à distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura: os dados e os fatos são numerosos, e bem conhecidos (SOARES, 2008, p. 20).

Segundo Soares, há barreiras que interditam o acesso às leituras. Entre todas elencadas por ela, estão: as poucas bibliotecas públicas e escolares, assim condições defasadas do atendimento à população; as poucas livrarias no país e os poucos espaços voltados para cinema, museus, teatro, salas musicais – panorama este verificável em municípios de todo o Brasil.



Apoiada nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 1999, a autora observa e se atenta para essas barreiras:

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, dos 5.506 municípios que havia no país em 1999, em quase um quarto (20%) não havia uma só biblioteca; em um número insignificante de municípios havia mais de uma biblioteca pública (11%) (SOARES, 2008, p. 21).

O dado revela a má distribuição de bibliotecas públicas no país, o que na perspectiva da autora caracteriza-se como uma das barreiras de acesso à cultura escrita, tornando dificultosa a efetivação de uma democracia cultural almejada.

Para além das poucas bibliotecas públicas que existem com defasagem no Brasil, há também pouquíssimas livrarias. A autora elenca do Anuário Editorial Brasileiro (2001) a informação de que o país possui uma média de 2.008 livrarias, enquanto que, para suprir uma demanda justa na proposta de tornar possível o contato com os livros, seria necessário um total de 10.000 livrarias. Além destes dados, a pesquisa fortalece a presença de ainda outro problema que dificulta o acesso da população aos livros: o preço: “Este é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre.” (SOARES, 2008, p.23)

Esta afirmação da autora pode ser constatada também nos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em que Soares se embasa de referenciais percentuais para firmar seu posicionamento:

Aqui também distribuição não equitativa de livros pela população: dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revelam que 16% da população adulta alfabetizada concentram 73% dos exemplares comprados, o que leva o relatório a afirmar que a posse de livros no Brasil *apresenta dinâmica idêntica à distribuição de renda no País, onde poucos têm muito e muitos têm pouco* (SOARES, 2008, p. 24. Grifos da autora).

Ao analisar as barreiras de acesso à cultura escrita, a autora aponta que o problema de não haver democracia cultural no Brasil tem origens de “natureza estrutural e econômica”, e revela que sem enfrentar as origens geradoras dessas barreiras é utópico consolidar tal democracia. Torna-se necessário. por isso, a consolidação de Políticas públicas que mantenham ações em torno do tema em discussão: leituras literárias.

Esforços têm sido dispensados, menciona Soares, no formato de ações nas áreas da Educação e da Cultura, conforme indicados e exemplificados neste estudo no tópico “Políticas de leitura”, no formato de projetos e programas de ambos setores da sociedade para se atingir a democratização da leitura.

As barreiras e as iniciativas em torno das leituras literárias, explanadas aqui, compõe a perspectiva de Soares da leitura como responsabilidade social e como uma ferramenta que atribui condição para uma plena democracia cultural. Perfilhado nas próximas linhas será a segunda perspectiva: da leitura literária como fonte provedora da democracia cultural enquanto atuante no indivíduo, conforme a autora esclarece: “Em outras palavras: se, sob a primeira perspectiva, discutiu-se a **democratização da leitura para o indivíduo**, sob esta outra perspectiva a questão é a **democratização do indivíduo pela leitura**” (SOARES, 2008, p. 28. Grifos da autora).

Para discorrer sobre a democratização do indivíduo pela leitura, a autora ressalva o conceito que atribui à leitura literária e a atuação do leitor inserido neste processo, bem como alguns parâmetros que condicionam a atuação do sujeito a interagir com as leituras literárias:

lembro ainda a justificativa que apresentei para esse foco na leitura literária: o pressuposto foi que, para pensar relações entre leitura e democracia cultural, e sendo necessário restringir o sentido polissêmico de leitura, a opção mais adequada seria pela leitura que é escolha livre do indivíduo, e não obrigação, necessidade – democracia não é apenas distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é necessidade, obrigação, dever, mas é também, e talvez, sobretudo, distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é gosto e prazer (SOARES, 2008, p. 28).

A abordagem dada à leitura, nesta perspectiva explanada, é ideológica, assim como os modelos de letramentos autônomos e ideológicos. Soares justifica se filiar no conceito que atribui à leitura porque

pode-se dizer que há também uma concepção de leitura como prática autônoma, considerada como uma valor em si mesma, como intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos sempre positivos sobre o indivíduo; e uma concepção de leitura que, recusando uma pretensa neutralidade dessa prática, a vê como prática ideológica, enraizada em e difusora de visões do mundo, veículo de inculcação de valores, podendo, portanto, ter efeitos e consequências os mais diversos (SOARES, 2008, p.30-31).

Nesta concepção a autora afirma que a leitura literária é uma “condição” para a democracia do ser humano, uma vez que este tipo de leitura é carregada de ideias e conceitos que não são neutros e são capazes de instigar no leitor seus mecanismos críticos enquanto participante do contexto social em que está inserido, tornando-o, além destes processos, sujeitos “mais compreensivos e tolerantes”, qualidades necessárias para a formação cidadã e a consolidação da democracia cultural.

Soares menciona ainda que, para além destas características

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (SOARES, 2008, p. 32).

Essas duas perspectivas construídas sobre leitura como um bem simbólico e sobre a leitura-literária como parte deste bem capaz de tornar o sujeito mais democratizante, e por consequência ser almejada sua democratização, faz concluir a necessidade de distribuir seu acesso para a população através de ações que rompam as barreiras que interditam seu contato, instituindo, para tanto, políticas de leitura que garantam a elaboração e a permanência de programas e projetos capazes de privilegiar tais propostas e fazer consciente todos educadores e funcionários envolvidos com o tema sobre seus fundamentais papéis de mediadores – incentivadores deste grande e longo processo.

Abreu (2004) observa que este processo já está consolidado enquanto conceito entre os cidadãos brasileiros. A lacuna existente é, de fato, o acesso, pois como nota Soares a partir dos resultados do INAF 2001: “o brasileiro lê, e, o brasileiro gosta de ler”. Mas o que levaria à construção de uma imagem de que o brasileiro não lê ou não gosta de ler? Para Abreu, este mito tem origem histórica, haja vista que entre os séculos XVIII e XIX muitos países enfrentaram os processos de Independência, enquanto outros o de colonização. A necessidade que surgia em comum, então, era a de criar um discurso de autonomia, que trouxesse legitimidade à identidade nacional. A arte foi o recurso encontrado para dar suporte a esta autonomia que se buscava.

A literatura compreendida como arte que se utiliza da escrita encontrava-se em destaque neste cenário. Além dela representar a língua nacional de um país, era também um esteio da nacionalidade. Todo este processo culminou no desejo de que todos tivessem acesso à literatura erudita nacional e à universal, o que passou a ser aceito socialmente como critério para a formação dos sujeitos. Esse processo histórico que instituiu um estilo literário como desejável aos cidadãos, na medida em que foi valorizado, surgiram outros interesses dos leitores e práticas diversas de leitura, que não privilegiavam, necessariamente, apenas a literatura erudita. Este contexto deu origem ao mito que sugere que o brasileiro não gosta de ler literatura, tendo como consequência um senso comum capaz de afirmar a ausência do hábito da leitura entre os brasileiros, generalizando e negando os outros tipos de leitura praticados pelos sujeitos.

A desigualdade no acesso à leitura literária não se organiza em torno da motivação ou interesse. Para Abreu (2004), assim como para Batista e Ribeiro (2004), Rojo (2009) e Soares (2008) (como já discorrido no tópico sobre políticas de leitura), trata-se de um problema de natureza complexa e que revela a desigual distribuição de oportunidades entre classes e grupos sociais. Ao comentar ainda os dados do INAF, aquele primeiro autor afirma que

Como se pode imaginar, os ricos têm muito mais livros em casa do que os demais (nas classes A e B, 27% das pessoas têm mais de cem livros, enquanto na classe C são 5% e nas D e E, 2%). Não apenas o carro, a casa ou as roupas são sinal de status. Também os livros podem sê-lo. Somente 1% das pessoas de classe A e B disse não ter nenhum livro em suas residências (ABREU, 2004, p. 36).

Se a questão social se constitui como barreira de acesso às produções da cultura escrita, a possibilidade de redimir essa desigualdade está na criação de programas para formar leitores, e na ampliação de espaços públicos e bibliotecas que disponibilizem para a população socialmente menos privilegiada o acesso aos textos. Ampliar as redes de bibliotecas e os centros de leitura, aliado ao investimento no acervo que compõe estes espaços e a biblioteca escolar, como livros de entretenimento, literatura, profissionais, religiosos, autoajuda, revelam-se como ações plausíveis no esforço de combater tais desigualdades sociais:

Em um país pobre e de renda mal distribuída como o Brasil a multiplicação de bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura. Até o momento, as pesquisas mostram que o contato com os livros é mediado, na maior parte das vezes, pela compra, o que nos leva de volta aos livros que as pessoas têm em casa (ABREU, 2004. p. 37).

Há, contudo, que se atentar para o fato de que a presença das bibliotecas e de centros de leitura não significa acesso. Faz-se necessário construir propostas que dão a esses espaços caráter de lugares ativos, dinâmicos e interessantes para o público almejado. Desta forma, é possível que a sociedade desconstrua a referência de leitura como obrigação e da biblioteca como obrigatoriedade ou como um espaço disponível para realização de atividades escolares.

Kalman (2004) observa essas condições de ordens políticas e sociais como fundamentais na elaboração de programas que visam o combate à desigualdade no acesso à cultura escrita. Para esta pesquisadora, é necessário ter disponível as produções culturais escritas, mas, para sua apropriação, é preciso também garantir o acesso. Disponibilidade abrange a presença física, o que inclui espaço e presença de livros constituindo o acervo, além de infraestrutura e atendimento ao público. E o acesso abrange as condições sociais para o uso e apropriação dos componentes físicos.

Essa última condição abrange as oportunidades reais de participar dos eventos de letramento - situações em que os sujeitos podem se posicionar e compartilhar experiência com outros leitores e escritores. Aqui, o acesso é uma categoria analítica que permite identificar como ocorrem as interações dos sujeitos-leitores com os livros, como essa mediação é realizada e todo o processo envolvido na efetivação da prática leitora. O acesso possui dois aspectos: as vias de acesso, construídas pelas relações entre leitores, mediadores e escritores e o contato com a cultura escrita; o segundo aspecto tem é referente às modalidades de apropriação que remete aos aspectos culturais das práticas de escrita, aos conteúdos e, enfim, aos significados extraídos deste acesso.

Para Kalman, a combinação da disponibilidade e do acesso necessita ser aplicada concomitantemente em programas e projetos que visam a formação leitora:

La presencia de los libros en la biblioteca, por si sola, no promueve la lectura; es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a ella,

entender qué ocurre en la estantería y en las mesas de lectura; sólo así podríamos hablar de acceso a la cultura escrita (KALMAN, 2004. p. 08).

Estar disponível não significa estar acessível. É necessária a implantação de programas que ofereçam espaço, acervo e mobiliário para que este conjunto dê existência ao projeto ou programa. Porém, é necessário também manter mediadores, proporcionar atividades e programações, assim como desenvolver sistemas de comunicação com o público que se pretende atingir, possibilitando que tais ações alcancem sua finalidade.

Além destas recomendações de Kalman (2004), uma campanha que ensine como usar os equipamentos de leitura parece indispensável para se atingir os públicos de todas as idades, pois se compreende que os sujeitos precisam de instrução sobre os procedimentos de uso e frequência às bibliotecas. Eles precisam ser, além de incentivados a acessarem esses espaços, informados sobre o tipo de acervo, serviços e programação, inclusive para quem se dirige esses programas.

Os programas de leitura pretendem, desse modo, cumprir o papel de ativadores de leitores na sociedade, postos como capazes de transformar a realidade de leitores pouco frequentes e dos que não vão a bibliotecas. Assim, redimi-se a desigualdade, tornando possível o contato entre diferentes tipos de público com as produções culturais escritas que se utilizam, hoje, no mercado editorial, de diferentes produtos, cores, tamanhos e materiais.

Ensinar o público como utilizar os espaços de leitura e incentivar o gosto pelas leituras literárias deve ser uma atividade iniciada pela escola, uma vez que esta cumpre o papel de socializadora dos conhecimentos tomados como importantes para a sociedade. É o que aponta Cosson (2009). O autor defende a presença dos letramentos literários na escola e acredita que o uso de textos literários e o ensino pelo hábito de ler literatura não pode ser uma responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Ele define o saber literário como um bem cultural que deve perpassar todas as disciplinas no contexto escolar, para que ela não seja reduzida a um apêndice. O letramento literário visa a “prática da literatura - seja pela leitura ou pela escritura - e consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita” (COSSON, 2009, p. 16).

A proposta de Cosson (2009) e os estudos de Abreu (2004) tendem a evidenciar o papel da escola quanto à formação leitora. Ainda nos dados analisados por Abreu, ela aponta a relação direta entre escolarização e a disponibilidade de acervo de literatura, concluindo que o grau de instrução dos brasileiros afeta o contato com os gêneros literários:

Quando se examina o grupo de entrevistados com idade para estar cursando o nível médio e o superior, o número de pessoas que possuem livros de literatura em casa sobe para 55%, caindo bastante nas demais faixas etárias (38% entre os que têm de 25 a 34 anos; 42% entre os de 35 a 49 anos e 35% para os que têm mais de cinquenta anos [...]. Ainda que se verifique um progressivo afastamento dos textos literários à medida que vão se distanciando os anos escolares, o grau de instrução afeta significativamente o contato com a literatura. Enquanto apenas 23% dos que permaneceram até a 4ª série na escola têm livros literários em casa, 91% dos que cursaram o nível superior dizem possuir obras desse tipo [...] (ABREU, 2004, p. 38).

O excerto acima revela a influência da escola no incentivo à leitura literária e mostra, também, que quanto maior o nível de escolarização, maiores são as possibilidades de ter acesso à literatura. Nesta perspectiva, Cosson (2009) crava com propriedade sobre a necessidade da escola incentivar o hábito e o gosto pela literatura, uma vez que ela pode ser a primeira e, em algumas situações, talvez a única instituição a proporcionar este acesso aos alunos.

É necessário lembrar que a literatura está inserida no currículo educacional, e seria redundante propor sua inserção, o que se quer reafirmar, a partir das contribuições de Abreu (2004) e Cosson, (2009) é que as práticas e os modos de tratar literatura na escola merecem ser revistos. Segundo Paulino (2005), as provas, exames e sistemas de avaliação reduzem a interpretação dos gêneros literários e sua função social, acabando por não despertar nos alunos interesse em praticá-la.

Abreu (2004), Cosson (2009) e Paulino (2005), de variadas formas, colocam na escola e nas políticas culturais de acesso ao livro a meta de redimir as desigualdades. É preciso levar em consideração que a leitura literária não pode se restringir aos indivíduos que possuem condições sociais para acessá-la, mas, sim, precisa estar à disposição de todos. Constituído este interesse como prioridade do Estado, surge a capacidade de mobilizar opiniões e comportamentos coletivos que beneficiam sua democratização.

### 3 LER, UMA AÇÃO QUE PEDE COMPLEMENTOS<sup>4</sup>

Definir o que é leitura é uma atividade bastante complexa, pois sua compreensão requer a análise de variadas práticas humanas, organizadas em torno da linguagem escrita e produções culturais produzidas a partir dessa linguagem (tais como, os próprios textos e as funções que cumprem e seus suportes), de grupos autorizados ou não para realizá-las e de diferentes contextos nos quais essas práticas e o próprio ato de ler se realizam, para que se chegue à uma caracterização conclusiva do que de fato ela, enquanto fenômeno social, representa.

Pode-se dizer que a leitura é uma prática cultural e que ela é produzida a partir de sistemas culturais, as designações e qualidades atribuídas ao ato, os modos de realizá-la, os valores, aquilo que se pode (ou se deve) ler e quem pode praticá-la são elementos produzidos nas relações sociais. Enquanto prática depende das condições sociais que a determina e encontra-se atravessada por hierarquias sociais (VÓVIO, 2010).

A possibilidade de realizar esta prática, assim como o seu gosto, são socialmente construídos (PETIT, 2009). Segundo Abreu (2001), ao praticá-la o leitor pode desenvolver pelo menos dois tipos de interação com os materiais escritos: a leitura de instrução e a leitura de evasão, esta com a finalidade de entretenimento, e aquela como garantia de acesso ao conhecimento.

No Brasil, a produção científica sobre a leitura é recente. Foi na década de 1970, que se consolidou um campo de investigação teórico e metodológico. Antes deste período, discutiam-se os métodos de alfabetização e desenvolviam-se estudos sobre as preferências leitoras e temas relacionados ao ensino da leitura (ZILBERMAN; SILVA, 1988).

A emergência de um campo específico de estudo tendo como objeto de pesquisa a leitura relaciona-se ao diagnóstico feito por Lahire (2002). Segundo o autor, as práticas de uso da escrita, incluindo o ato de ler, no âmbito acadêmico e científico, eram tomadas como objetos “bizarros” e “insignificantes” e considerados sem grande importância diante de grandes problemas de ordem social. Atualmente,

---

<sup>4</sup> Este título remete ao artigo de Soares (2005), Ler, verbo transitivo, com o qual dialogamos para construir este capítulo.



observamos um incremento tanto no número de pesquisas, especialmente nos estudos da História da leitura, Historiografia e Sociologia da Leitura, bem como na Educação, Linguística, Linguística Aplicada e Estudos Literários, como a consolidação de um campo constituído a partir de variadas contribuições, advindas de investigações científicas.

Se por um lado, há interesse em saber o que se lia, como se lia, quem eram os leitores, em determinados períodos da história, de outro, diante de uma sociedade grafocêntrica, com demandas cada vez mais sofisticadas quando ao uso da linguagem escrita, (KLEIMAN, 1995), pesquisadores mostram-se interessados em entender como a leitura ocorre, quais as competências são necessárias para a formação leitora, como os objetos dados a ler encontram-se distribuídos no cenário social. Tais interesses encontram-se perpassados por relações de poder, nem todos os cidadãos se formam leitores, nem todos são usuários plenos da escrita, mesmo que estas sejam expectativas sociais previstas por essas sociedades.

Diante desse campo emergente de pesquisas, observa-se também, que coexistem “diversas formas, antagônicas, convergentes, complementares e construtivas de se referir ao mesmo objeto”: a leitura (VÓVIO, 2010, p. 402). Neste sentido filiamo-nos a uma perspectiva sócio-histórica cultural para abordar a concepção de leitura adotada nesta pesquisa, no decorrer deste capítulo.

### **3.1 FORMAÇÃO DE LEITORES**

Discorrendo sobre o processo de formação de leitores, Chartier (1996, p. 82) afirma que

a capacidade de decifração que muitos possuem, recobre uma gama de habilidades das mais virtuosas às mais hesitantes. Trata-se de reconstruir, se possível, essas diferenciações mascaradas até hoje pelo emprego da noção necessariamente simplificadora da alfabetização, que opõe, sem nuances, duas populações: a dos leitores alfabetizados e a dos analfabetos iletrados (CHARTIER, 1996, p. 82).

A abordagem de Chartier (1996) sobre a leitura considera que esta prática social é capaz de opor a população em dois grupos: “o de leitores alfabetizados e o de analfabetos iletrados”. Tal oposição demonstra a força política e social

condensada na linguagem escrita e recoloca o problema de justiça social, já que é esperado atualmente que as pessoas saibam ler, desenvolvam competências leitoras e acessem com eficiência variados objetos de leitura. Especialmente, porque, como já dito, vivemos em uma sociedade tecnologizada e grafocêntrica (KLEIMAN, 1995), na qual a necessidade de ler, de falar e escutar textos escritos encontra-se presente em diversas relações sociais. Ter acesso ou não à leitura e assim constituir-se leitor são fatores que podem distinguir sujeitos e qualificá-los. Ao mesmo tempo, ler deveria ser um direito garantido numa sociedade que impõe a todos os usos destas habilidades como fundamental para sustentar relações e interações nas mais diversas situações.

Segundo Castrillón (2011, p. 16), a leitura e a escrita são direitos históricos e culturais, inseridos num processo político, que deve situar-se no contexto em que ocorre. Para a autora, “a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social”, administrado no passado pelo poder controlado pela Igreja, e pelos governos aristocráticos, e, atualmente pelos interesses econômicos. Castrillón acredita que muitos interesses e propósitos rodeiam a leitura, e só quando os grandes setores da população sentirem, de fato, a necessidade das habilidades leitoras e compreender os benefícios dela extraídos é que uma política de democratização da cultura letrada será efetivamente instituída na sociedade.

Segundo a autora, todos têm o direito de ler e escrever, e se existem grupos que não exercem esse direito, entendemos que ele não está efetivamente garantido, de maneira eficaz na sociedade.

Chartier (1995), no mesmo sentido de Castrillón (2011), trata da oposição de grupos leitores e de analfabetos, o que traz questionamentos sobre as políticas de leitura. Vóvio (2010) com base em Lahire (2002) aponta a presença de dois fenômenos observados que diz respeito à prática leitora: o fenômeno da legitimidade, capaz de afirmar que a leitura é desejável a todos, que categoriza a leitura e seus modos de consumo; e, o fenômeno da desigualdade capaz de revelar que na medida em que valorizamos a leitura, o seu acesso é pouco e mal distribuído no interior das classes sociais.

Lahire (2002) e Chartier (1995) tratam da distinção social decorrente do fato de ter pessoas que não tem acesso à leitura, conseqüente à alfabetização e à escolarização que, de certo modo, condicionam o acesso aos textos escritos e a

prática da leitura. Para o segundo autor, há barreiras que caracterizam uma interdição daqueles que não são alfabetizados ou que não puderam contar com um processo de escolarização que propicie a formação leitora. Nas palavras do autor:

em nome do domínio linguístico-estilístico que supõe da parte do leitor (esta é a primeira barreira de acesso ao livro – pelo código linguístico – que depende do tempo escolarmente passado lendo textos lexicalmente e sintaticamente complexos) e em nome dos temas que desenvolvem, das experiências que relatam (é a segunda barreira, que depende dos estoques de esquemas incorporados pelos diferentes leitores em função de suas experiências sociais anteriores). Evidentemente os dois tipos de obstáculos às vezes se combinam, mas não sistematicamente (LAHIRE, 2002, p. 95).

Diante destas perspectivas, podemos compreender a necessidade de democratizar o acesso à leitura, de torná-la acessível, possibilitar que usuários de todas as classes sociais leiam, e que a cultura letrada não oponha indivíduos, dividindo a sociedade com fronteiras entre leitores e não leitores. Em sociedades democráticas há meios para isso, por meio da ação do Estado, pelo desenho e implementação de políticas educacionais e culturais, pela criação de equipamentos culturais e educativos que redimam a desigualdade na distribuição de oportunidades para a formação leitora, e na própria educação escolar, já que a escola é considerada a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995).

Reivindicar, intervir e dialogar para construir políticas no atual regime democrático, entre a sociedade civil, e, seus representantes e organizações, são ações essenciais para a consolidação de práticas que não permitam mais que a “alfabetização de qualquer brasileiro esteja separada das condições necessárias para sua manutenção: a garantia de acesso aos materiais escritos” (SERRA, 2004, p. 66).

### **3.2 O ATO DE LER**

As leituras, assim como os sujeitos, são plurais. A leitura provoca no sujeito leitor um diálogo interno repleto de referências e sentidos múltiplos, e estabelece a partir de seu material escrito “interação” verbal entre indivíduos (SOARES, 2005, p.30). O processo e os efeitos desta interação permitem admitir que leitura não é um

ato solitário e que autor, o texto e o leitor compartilham dessa experiência enunciativa.

Os sujeitos são plurais porque socialmente assim se constituem através das experiências acumuladas e incorporadas e dos hábitos inseridos a partir do contexto social em que estão envolvidos, e

Somos, portanto, plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum, estranhos às outras partes de nós mesmos, quando estamos investidos em tal ou tal domínio da existência social. Atentos como dissemos, às diferenças internas às situações da escrita [...] (LAHIRE, 2002, p. 39).

O exercício da leitura é capaz de ativar a interação entre autor-leitor, e para praticá-la o sujeito precisa por em jogo suas experiências acumuladas e socialmente construídas em seu contexto cultural. Interpretando, significando e reelaborando-se (LAHIRE, 2009; PETIT, 2008).

Enquanto prática social, que proporciona tais interações o verbo ler

torna-se transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? [...] Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler (SOARES, 2005, p. 30-31).

Concomitante ao pressuposto da pluralidade do sujeito há também a pluralidade do ato da leitura e “da inevitável transitividade do ato de ler”, pois o verbo ler remete sempre a algum complemento, a algum objeto. Como afirma Branco (2005, p. 89), essa transitividade do verbo ler se estende, inclusive, sobre quem lê, o que lê e onde se lê.

### **3.3 QUEM LÊ, LÊ ALGUMA COISA: OS ACERVOS**

A leitura é sempre um caminho de interação e busca, seja a busca uma resposta que o sujeito procura em diferentes dimensões (de ordem pessoal, oficial, obrigatória), que encerra infinitas possibilidades. Essa busca Petit (2009, p. 23) compreende como “importante na construção ou reconstrução de si mesmo”. O que converge com a afirmação de Lahire (2002, p. 95) de que a leitura permite ao leitor

um processo de “elaborar-reelaborar os esquemas de experiências e as identidades”.

A leitura é uma busca que requer materiais concretos para ser alcançada, no caso da leitura ela encontra abrigo em diferentes suportes e plataformas digitais: livros, jornais, revistas, gibis, folhetos, telas, celular e equipamentos multimídias, entre outros.

Estes suportes compreendem o que conhecemos por acervo. O acervo é um “conjunto de bens que integram um patrimônio” (BOMFIM et. al, 2007, p. 22), esses bens representam a memória coletiva desenvolvida nas sociedades grafocêntricas. Quando o sujeito percorre o caminho da busca no universo da leitura, ele precisa encontrar nos acervos os materiais da cultura escrita que compõe esse conjunto de bens.

Nas considerações de Nóbrega (2002), o acervo é

concretude da memória, pois os suportes são os registros do conhecimento humano e as informações que ali estão registradas foram produzidas como conhecimento a ser transmitido; são uma *memória coletiva* da sociedade (NÓBREGA, 2002, p. 354, grifos da autora).

O sujeito, no momento do encontro com a leitura abrigada no acervo, inicia uma relação cuja ação praticada pede um complemento: aquele que lê, lê algo. Essa relação possui diferentes razões internas a quem lê, e por essas inúmeras razões o acervo dos locais que oferecem a prática da leitura necessitam ser diversificados, em gênero, diversidade de tema, e número de exemplares, para que dê possibilidade ao leitor de encontrar o que pode satisfazer seus interesses, necessidades e finalidades buscadas na atividade da leitura (BOMFIM et. al, 2007).

Para a antropóloga Petit (2009), a busca por uma leitura possui em muitos casos uma finalidade reparadora, emocional ou social. Cita como exemplos um leitor atormentado por uma insegurança social que busca conforto no romance policial, um jovem ansioso que encontra na leitura do H.Q. (Histórias em quadrinhos), conter sua inquietude. É relevante essa observação, sobre a busca do leitor, porque ela faz pensar em duas dimensões que precisam ser consideradas na constituição de um acervo que tenha como objetivo satisfazer a busca leitora de uma comunidade onde ele é implantado: quantidade e variedade.

Programas que se voltam a investir em práticas e formação leitora precisam possuir um acervo com quantidade suficiente para o público que se pretende

alcançar, bem como manter a diversidade destes materiais, boa organização e limpeza, que são itens que auxiliam na busca do leitor (BOMFIM et. al. 2007). Possuir um acervo atual, que esteja organizado e que seja de interesse do público leitor é uma característica fundamental na proposta de alcançar o objetivo da democratização do acesso à cultura escrita.

### **3.4 QUEM LÊ, LÊ EM ALGUM LUGAR: ESPAÇOS PARA LER**

A transitividade do verbo ler requer um segundo complemento, pois compreende-se que quem lê, lê em algum lugar. O lugar onde a leitura é praticada é identificado nesta seção como espaço. Podem ser muitos os espaços onde se lê, em casa, na escola, numa praça, numa biblioteca, conforme descreve Nuñez (2002, p. 242), o ambiente físico que constitui o espaço pode possuir muitas variações seja em relação aos diferentes públicos que frequentam ou aos modos como o espaço será utilizado: se é um espaço em que se privilegia o silêncio, ou atividades em grupos, se há direcionamento para usos individuais e coletivos, se é um espaço construído para permitir a circulação dos usuários, ou restrito.

Os espaços públicos voltados para leitura, geralmente são as bibliotecas, os centros e salas de leitura, no qual estão disponíveis materiais variados e que se tornam acessíveis aos leitores, propiciando, de acordo com as finalidades que o levam a esses espaços, as mais diversas apropriações (KALMAN, 2004). Esses espaços que armazenam informações e facilitam aos usuários a apropriação de produções culturais escritas trabalham tornando disponíveis o acervo e a estrutura física dos programas, porém como observa Kalman (2004), é necessário que a leitura esteja também acessível ao público. O acesso pode ser garantido através da programação que informe aos leitores as atividades internas a estes espaços, dos mediadores que incentivam e promovem a relação entre leitor e livro, dinamizando o atendimento e tornando possível o acesso à disponibilidade oferecida pelos espaços (BOMFIM et. al., 2007).

São dois os espaços mais comuns para as práticas leitoras disponibilizadas pelos serviços públicos: as bibliotecas e as salas de leitura:

Não se deve esquecer que uma biblioteca tem uma sala de leitura, mas não é uma sala de leitura, e sim, um lugar de armazenamento de livros, de organização, de consulta e muitas outras coisas (NUÑEZ, 2002, p. 244).

O objetivo destes espaços é favorecer as condições para a leitura. Contudo é importante observar que biblioteca e sala de leitura não é a mesma coisa, apesar de ambas possuírem acervos, e disponibilizá-los para consulta, ambas possuem características peculiares. Para Nuñez (2002), a sala de leitura, por exemplo, possui um “aspecto mais lúdico”. As salas de leitura procuram manter seu foco nas leituras de relaxamento, não deixando de atender, contudo, as leituras informativas, cujo objetivo central refere-se às bibliotecas. Por esta razão a sala de leitura é

mais cômoda, tem poltronas e quem ali entra para ler fica muito tempo. As zonas de consulta são lugares de trabalho, onde há mesas e cadeiras duras [...] onde se podem dispor os documentos e fazer anotações e onde as pessoas só estão durante o tempo que dure seu trabalho. Costumam estar perto das estantes dos livros de consulta porque as pessoas podem levantar-se muitas vezes para fazer consultas, e não convém que, ao fazê-lo, tenham de atravessar a biblioteca (NUNEZ, 2002, p. 245).

A citação acima exemplifica uma característica das salas de leitura, um aspecto relevante presente em ambos os espaços é a presença e a organização do acervo, ele é disposto de forma estratégica a permitir a busca do leitor, propiciando o desenvolvimento de suas habilidades de selecionar, buscar e acessar. Toda essa estratégia manipulada no uso dos espaços de leitura permite ao leitor o desenvolvimento da autonomia na busca pelo conhecimento. Um espaço que possibilite a disponibilidade aliada ao acesso, segundo recomenda KALMAN (2004).

Espera-se ainda nesta perspectiva que bibliotecas, centros e salas de leitura sejam espaços capazes de dinamizar tanto a formação leitora como os processos de aprendizagem escolar, e que seja no espaço dedicado à leitura organizado por meio de atividades que integrem os conhecimentos construídos na escola, que esses espaços sejam o eixo estruturante do currículo como nos propõe Leal:

fazer da biblioteca o eixo estruturante do currículo requer, para além de reunir disciplinas e projetos, reunir pessoas, seres humanos em dialogia e, nesse sentido, não pode ser desculpa para o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza a quantidade do acervo. O que conta é a qualidade do que temos e qualidade da criatividade, da identidade daqueles que se dispõem a fazer do espaço escolar um espaço de vida. Nesse sentido, não existe um modelo de biblioteca a ser copiado, nem uma forma exemplar de elaboração de um currículo que toma como eixo estruturador a biblioteca. Cada escola deverá se esforçar por produzir suas experiências, deve buscar o seu próprio caminho, dependendo do tamanho dos sonhos e das

opções éticas e políticas de cada comunidade educativa (LEAL, 2002, p. 331).

Esta proposição de Leal (2002) deve-se ao fato estes espaços abrigarem em seus acervos saberes referentes a todas as disciplinas, e que construir no sujeito aprendiz uma referência dinâmica sobre o acesso a estes espaços pode ser determinante na formação do leitor capaz elaborar autonomamente seu caminho até o conhecimento, extrapolando os muros escolares e se tornando um frequentador de bibliotecas e salas de leitura.

### **3.5 QUEM LÊ, LÊ COM OUTRO(S): A MEDIAÇÃO**

A presença dos livros na rotina diária, nas bancas, livrarias, prateleiras de nossa casa ou na biblioteca escolar, não é capaz por si só de propiciar a apropriação e de formar leitores. Para isso é necessário outro complemento, àquele que remete a com quem se lê, este complemento se refere ao sujeito que medeia as relações entre texto e leitor.

Na descrição de Petit (2009), a leitura é uma arte cujo gosto está atrelado à transmissão, estimulada e despertada no leitor por alguém que lê, ou leu para ele em algum momento de sua vida. Segundo a autora, este processo de interação permite ao leitor se apropriar dos gestos, posturas e formas de ler, construindo o gosto e o hábito da leitura, este sujeito capaz de transmitir o legado da leitura é o mediador.

O mediador pode ser representado pela ocupação de diferentes profissionais, pode ser o bibliotecário, o professor, um profissional de livros, o contador de histórias, podem ser os “poetas, ilustradores, fomentadores de leitura, psicanalistas” (PETIT, 2008, p. 37). A autora afirma que muitos destes profissionais, são, na verdade, “artistas das relações e da palavra, que exercem sua arte com talento e generosidade” (PETIT, 2008, p. 37). Com esta afirmação, indica que o mediador é um sujeito que possui um interesse pelos livros capaz de interagir com entusiasmo e despertar no leitor, o interesse em acessar os bens da cultura escrita, e que a presença deles nos espaços de leitura é fundamental nas estratégias de



formação de leitores. Concomitante com essa definição de mediadores, Nóbrega (2002), afirma que:

Se somos mãe, professor, bibliotecário, animador cultural, contador de histórias, técnico de uma biblioteca, somos um educador. Nesse sentido, alguns fios precisam ser puxados a fim de costurar este fazer. Um fio é o da leitura: eu não posso fazer este fazer sem me perguntar sobre leitura (NÓBREGA, 2002, p. 354).

O mediador incentiva, compartilha, indica, aguça a curiosidade e conecta, o leitor e seu universo. Por isso, o papel do mediador é fundamental num espaço de leitura, porque, segundo Petit (2008), o mundo vive um tempo de crise em todos os lugares, o que tira das pessoas a disponibilidade para buscar informação sobre o que ler. Neste sentido o mediador cumpre também a função de saber indicar as leituras apropriadas para cada contexto de busca do leitor, o mediador indica, desperta o interesse, e colabora para a formação leitora.

Petit (2008) afirma também que os mediadores são aqueles que conseguem democratizar o acesso à leitura, especialmente para aqueles cujas condições sociais, econômicas e interdições culturais tornam-se obstáculos a serem enfrentados para acessar os materiais escritos. Para esses segmentos da população, a autora afirma que “se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada” (PETIT, 2008, p. 24).

Devido à importância atribuída ao papel do mediador, é necessário efetivar sua presença nos espaços voltados para leitura, e garantir a permanência de mediadores experientes e preparados para atuar nestes programas. O entusiasmo e a boa relação com os livros deve ser um referencial para estes profissionais, aliados ao preparo e formação adequada ao campo em que se atua. As ações dos mediadores devem ter como meta a familiaridade com a linguagem escrita, a partir de práticas variadas de leitura, objetivando a formação leitora e o combate às desigualdades no acesso a cultura escrita.

## 4 METODOLOGIA

Essa pesquisa adota uma perspectiva sócio-histórica e cultural para abordar fenômenos socioeducativos, mais especificamente, o acesso a produções culturais escritas e as oportunidades de usufruto dessas produções por moradores do Bairro do Pimentas, em Guarulhos. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, tratando-se de um estudo de caso que abrange um programa de iniciativa do governo municipal de Guarulhos (SP), o Centro de Incentivo à Leitura (CIL), instalado no Centro de Educação Unificada Pimentas (CEU Pimentas). Essa abordagem justifica-se porque nos atemos em compreender fenômenos que não podem ser captados em estudos quantitativos e a partir das tendências que esses estudos sugerem. Nosso interesse encontra-se, portanto, nas relações sociais e nas formas de ação dos sujeitos, nas quais estruturas e hierarquias condicionam as interações (HAGUETTE, 2001).

Nosso objeto de pesquisa, bem como nossos objetivos, demanda a entrada em campo e o contato intenso com as situações, pessoas e interações que ocorrem neste espaço social, o CIL, que se volta à democratização da leitura para uma população específica, do entorno onde se situa o CEU Pimentas.

Pressupomos, a partir das contribuições dos estudos sociológicos de Bernard Lahire (2002), que a leitura e as práticas sociais que envolvem o ato de ler estão perpassadas por representações sociais constituídas a partir de dois fenômenos sociais. Um deles é o da legitimidade, que tornou a leitura uma prática importante, que todos os sujeitos devem praticar, boa e altamente desejável para qualquer cidadão. Nessa representação, observa-se a ideia de que a leitura por si mesma possa trazer benefícios às pessoas, o que remonta o modelo autônomo de letramento<sup>5</sup>. Sendo que algumas práticas de leitura são mais valorizadas que outras e encontram-se em dominância em relação a outras menos visíveis, tais como a leitura literária, a leitura do livro, entre outros.

---

5 Cf. Street, 2010; Kleiman, 1995.

O segundo fenômeno é o da desigualdade na distribuição de oportunidades para participar e usufruir de produções culturais escritas, já que nem todos podem praticar e tirar proveito das leituras. Entendemos a relação entre esses fenômenos como paradoxal, já que socialmente construiu-se a representação de que a leitura é boa e desejável a todos, sendo esperado que as pessoas tenham, portanto, acesso a tais práticas, independente de qualquer fator de ordem social, econômica ou política.

A partir deste pressuposto, buscou-se compreender como esses fenômenos se operam no interior de políticas municipais que buscam incentivar a leitura e formar leitores numa região de alta vulnerabilidade social e risco, como é o Bairro do Pimentas, em Guarulhos, São Paulo.

Para tentar responder se e como o Centro de Incentivo à Leitura atua na remissão dessas desigualdades, foram delineados objetivos específicos para esta pesquisa baseados no Guia de Acompanhamento e Avaliação elaborado para o Programa Prazer em Ler<sup>6</sup>, de iniciativa do Instituto C&A (BOMFIM et. al., 2007). O primeiro objetivo diz respeito ao levantamento do público-alvo do projeto. Buscamos inventariar para quais públicos este espaço e seu programa foi criado. Esse levantamento inicial foi fundamental, pois ele indicou o público interno (alunos matriculados nos cursos do CEU, e pertencentes à escola local), e o público externo (grupos de pessoas do entorno, comunidade, familiares de alunos do CEU). Considerou-se importante esta delimitação para que se identificasse, ao longo da entrada em campo, quem esse programa tem alcançado, quais públicos, ele tem capacidade de alcançar e quais públicos ele ainda pode conquistar (BOMFIM et al, 2007).

O segundo objetivo foi analisar o próprio espaço de leitura. Nessa dimensão, buscou-se compreender o que o diferencia de uma biblioteca, e qual sua motivação para assumir o formato de um “centro”. Nesse sentido, verificamos o espaço tanto em sua dimensão física (infraestrutura, mobiliário e conforto ambiental) como em sua

---

<sup>6</sup> “Guia de acompanhamento e avaliação dos projetos de leitura” é um material elaborado pelo programa “Prazer em Ler” financiado pelo Instituto C&A. O Guia é um material desenvolvido para orientar e avaliar o funcionamento e a organização do programa na finalidade de acompanhá-los nos contextos onde estão implantados.

dimensão social (o clima das relações, o atendimento, as condições de permanência e de acesso oferecidas<sup>7</sup>) (BOMFIM et. al, 2007).

O acervo foi um dos componentes de análise para responder aos objetivos da pesquisa, sendo este observado quanto a sua quantidade, diversidade, organização, ampliação, empréstimo e catalogação. A mediação de leitura, bem como os responsáveis por ela, foram também focalizados. Por fim, delineamos um objetivo específico em relação à gestão do centro. Entende-se nessa pesquisa, a partir de Bomfim e colaboradores (2007), que a gestão é um conjunto de referências que orientam todo o trabalho do programa e os mediadores que nele atuam. Por essas razões, fez-se necessário compreender seu funcionamento, organização e suas atividades.

Como um estudo de caso, que segundo Bogdan; Biklen (1991) caracteriza-se por observar detalhadamente um contexto e recorrer ao tratamento histórico do ambiente para compreendê-lo na contemporaneidade, utilizamos uma combinação de instrumentos, focalizando as interações entre as pessoas envolvidas no CIL, de gestores, passando por estagiários, até o público (familiares e crianças). Também recorreremos a fontes documentais e nos propusemos a compreender os motivos e o histórico que antecederam sua implementação.

A seguir, descrevemos os instrumentos delineados a partir do planejamento do campo, os sujeitos selecionados e narramos a geração de dados.

## **4.1 INSTRUMENTOS**

Em relação à coleta de dados a pesquisa selecionou dois instrumentos que melhor se adaptaram aos objetivos e ao planejamento de campo: a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. A seguir detalharemos como foram planejados e sua finalidade nesta investigação.

### **4.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

---

<sup>7</sup> Cf. Kalman, 2004.

As primeiras experiências realizadas utilizando a observação participante têm origem na antropologia, realizadas por Malinowski, na Escola Sociológica de Chicago, na década de 20 do século passado. Os sociólogos e os antropólogos foram os percussores da aplicação deste instrumento e aplicavam-no em trabalhos de campo que adotavam uma corrente interacionista. A observação participante tem como pressuposto que a “sociedade é construída a partir do processo interativo de indivíduos e grupos que agem em função dos sentidos que o seu mundo circundante representa para eles” (HAGUETTE, 2001, p. 74). O caráter da observação participante consiste em valorizar o papel do homem na sociedade, bem como o papel que exerce na história.

Este instrumento foi adotado para conduzir a presença da pesquisadora dentro do campo; através dele buscaram-se observar o programa, os elementos que o compõem e o papel dos sujeitos diante das práticas de letramento voltadas à formação de leitores e democratização da leitura.

A observação participante, com base nos objetivos delineados, focalizou cinco conjuntos de indicadores: o público-alvo do programa; o espaço físico e infraestrutura, o acervo, a mediação entre público e acervo e a gestão do programa. Como dito, tomamos por base para elaborar os objetivos desta pesquisa indicadores previstos no Guia de Acompanhamento e Avaliação elaborado para o Programa Prazer em Ler (BOMFIM et al., 2007). Esses indicadores serviram de base para a elaboração do roteiro que orientou o registro das notas de campo e também serviram de base para organização de outros instrumentos desta pesquisa.

O primeiro indicador diz respeito a quem se dirige o programa, quem são os sujeitos focalizados, ou seja, o público do projeto. Para a compreensão dos tipos de público, interno e externo que o programa atende, observamos as características pessoais, culturais e sociais desse público, nos atentamos a quem frequenta, a faixa etária do público, o nível de escolarização e os tipos de interesse em leitura. Essa observação do público interno e externo foi empreendida na tentativa de compreender os interesses dos leitores e se o CIL consegue responder a essas necessidades e interesses.

Para a observação do espaço de leitura, focalizamos nosso olhar nas dimensões, organização, infraestrutura, mobiliário, elementos que propiciam conforto

ambiental (clima, acústica etc.), como nos propõem Bomfim e colaboradores (2007). Todos estes aspectos considerados como fatores que intervêm para acomodar o público e permitir a permanência nesse local. Durante a entrada em campo, também identificamos as possibilidades e restrições de mobiliários que dão suporte aos livros, observamos ainda se o espaço facilita o acesso aos objetos de leitura, se há presença de variedades de mídia para as atividades de interação, se as condições de iluminação, de conforto ambiental e limpeza favorecem a permanência dos usuários e se existem informativos sobre a programação ao público.

O terceiro indicador é o acervo. De acordo com Bomfim e colaboradores (2007), o acervo é o conjunto de bens materiais que integram um patrimônio. O acervo do CIL foi observado seguindo os seguintes descritores: se a quantidade é adequada e suficiente ao público, se há diversidade nos gêneros e tipos de suportes, se ele é bem organizado pensando no fácil acesso do público, e se há sistema de catalogação e empréstimo que colaboram na organização e incentivam o acesso do público leitor.

A mediação de leitura é nosso quarto indicador. A observação se propôs a identificar quem são esses mediadores e se apresentam formação e preparo para realizar essa função, bem como se o mediador planeja atividades que promovem a leitura, pensando nas necessidades e interesses do público leitor. Propôs-se ainda a identificar as atividades de formação em que estão inseridos como avaliadores e avaliados, e quais são essas formações.

Por fim, o quinto indicador diz respeito à gestão do espaço de leitura. O gestor é pensado como o mantenedor do programa e do espaço de convivência em prol da leitura. É ele que negocia os limites e possibilidades de uso desse espaço e o preenche de modo que cada um de seus frequentadores e toda a comunidade possa percebê-lo como lugar de pertencimento. Nesse indicador, buscou-se compreender quem gere o CIL; quem articula as informações da programação do CIL na comunidade local; se existe um regimento de normas do CIL, quem o desenvolveu e onde ele se encontra disponível; quem é o responsável pela administração do CIL.

#### **4.1.2 ENTREVISTA**

Pode-se definir entrevista como um momento de interação social entre sujeitos; um destes sujeitos cumpre a função de entrevistador e possui como objetivo obter informações das outras partes, os entrevistados. As informações que se buscam são captadas através do uso de um roteiro de entrevista, construído através dos pontos estabelecidos a partir da problemática que se pretende investigar (HAGUETTE, 2001, p. 86).

Este estudo utilizou das entrevistas semiestruturadas com a finalidade de definir o perfil do público leitor do Centro de Incentivo à Leitura, bem como o perfil dos profissionais que atuam neste programa, e suas diversas concepções sobre leitura, formação de leitores e políticas voltadas à democratização de práticas de leitura. As entrevistas foram gravadas com o suporte do gravador digital e posteriormente transcritas. Especificamente, utilizamos a entrevista semiestruturada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 134), o que contribuiu para compreender a função e a organização do programa em análise.

As entrevistas possuíam como tópicos de abertura questões de caráter pessoal, para que os sujeitos fossem introduzidos com motivação na sequência das perguntas que estruturou as entrevistas. Além desse conjunto inicial, elaboramos um roteiro detalhado (Apêndice A), no qual foram explorados temas e questões a fim de que os sujeitos expusessem suas percepções sobre temas que nos interessavam. Também buscamos informações sobre o espaço de leitura onde estavam inseridos e as condições necessárias para seu funcionamento e alcance das metas colocadas. Conforme indicam Bauer; Gaskell (2008), os tópicos-guia das entrevistas foram planejados antecipadamente, com apoio da orientadora e com base no o Guia de Acompanhamento e Avaliação elaborado para o Programa Prazer em Ler (BOMFIM et al, 2007).

Essa forma de entrevista pareceu-nos corresponder a melhor maneira para atingir os objetivos estabelecidos neste estudo, pois consideramos necessário dar voz e atribuir reconhecimento aos sujeitos que atuam e produzem esse programa.

Foram realizadas três sessões de entrevistas, com quatro sujeitos selecionados que atuam no programa. Uma entrevista individual com o gestor do CEU, outra com a coordenadora do CEU e a terceira com dois estagiários que

atuam como responsáveis pelo CIL, que, por motivos de ordem pessoal, preferiram participar juntos deste momento.

As entrevistas foram transcritas posteriormente, e utilizadas na análise dos dados. No processo das transcrições das entrevistas, a pesquisadora foi identificada pela letra P e os sujeitos selecionados com nomes fictícios em respeito à preservação de suas identidades.

#### **4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: O LOCAL E O PROGRAMA**

Guarulhos é o segundo maior município do estado de São Paulo, abrigando, segundo Censo Demográfico, 1.176.804 de habitantes (IBGE, 2010). Segundo De Paula; Pimenta (2007, p. 55), o município possui a nona posição do PIB nacional, e o terceiro na arrecadação de valores adicionais fiscais do estado, o que não o redime de possuir um dos maiores cenários de desigualdades sociais do país. Compõe esse cenário a carência de infraestrutura da região dos Pimentas.

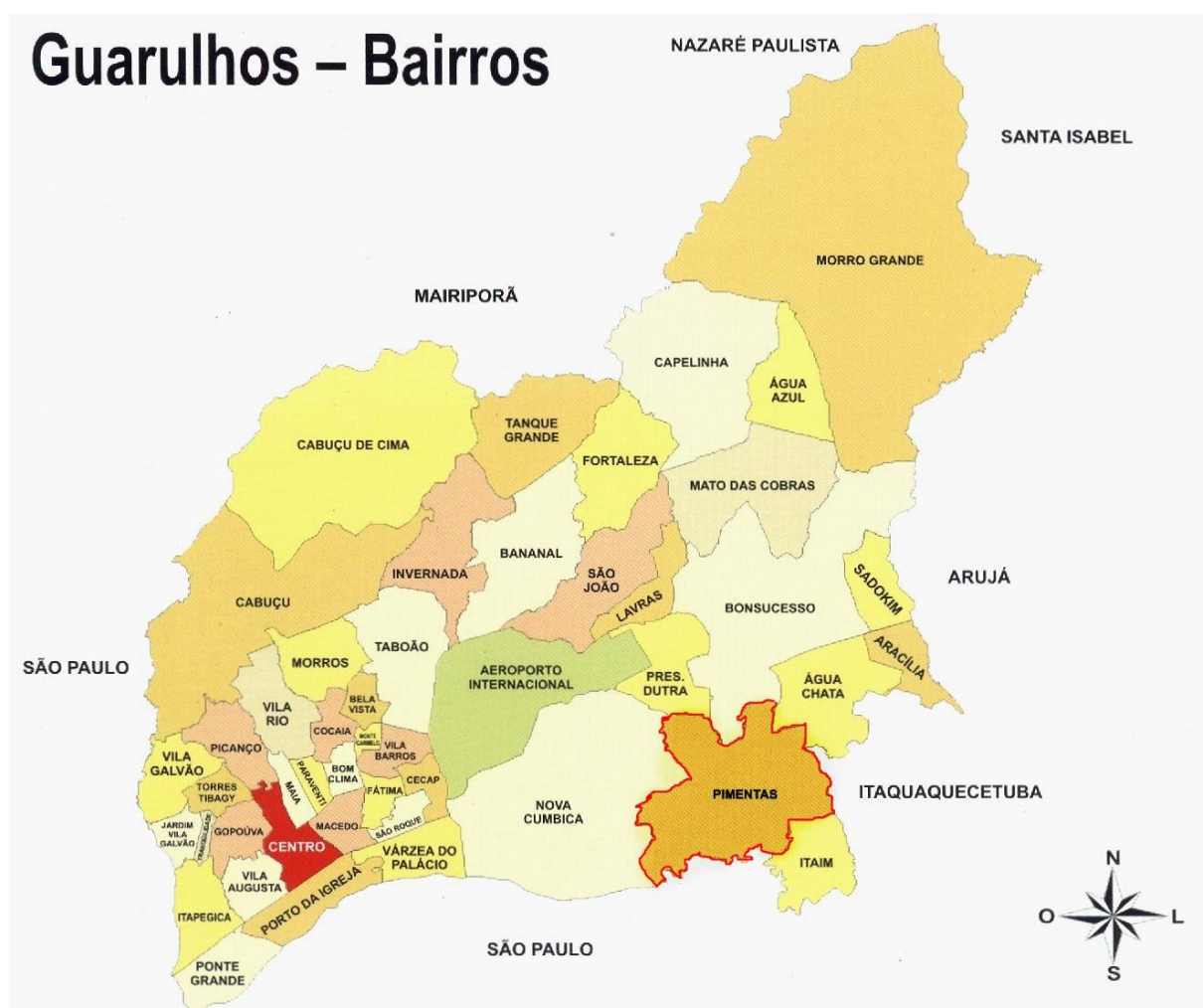
Pimentas é uma região situada ao leste do município que abrange um conjunto de treze bairros, em média, e 350 mil moradores. O gestor do CEU caracteriza a região da seguinte forma, em entrevista cedida ao estudo:

**T. 110 (Geraldo):** Pimentas é uma região extremamente carente, é uma região com... trezentos e cinquenta mil habitantes, você vê é uma região com um número muito grande, são trezentos e cinquenta mil habitantes. Tem um índice de crescimento maior que Guarulhos em termos populacionais, então assim, é uma área muito diferente. (Excerto de entrevista com o Gestor do CEU)

Apesar de ser conhecido popularmente como Bairro dos Pimentas, não há referência a nenhum bairro, dentro dessa região, que assim se denomina. Segundo o sítio oficial do município, a região possui este nome porque antes de sofrer o impacto industrial, os indígenas, moradores oficiais no local, cultivavam pimentas em suas terras. A região faz divisa com São Paulo através dos bairros São Miguel Paulista, Itaim e Itaquaquecetuba, e é um dos últimos bairros de Guarulhos para quem entra na cidade através da Rodovia Presidente Dutra e Rodovia Ayrton Senna, na fronteira com São Paulo.



## Mapa 01: Município de Guarulhos: a divisão em bairros e municípios vizinhos



Fonte: Prefeitura de Guarulhos. Disponível em: [[http://guarulhos.org/imagens/bairros/bairros\\_ung.jpg](http://guarulhos.org/imagens/bairros/bairros_ung.jpg)]. Acesso: 7 de fev. de 2013.

O intenso período da industrialização nos anos 1950, seguido da abertura da Rodovia Presidente Dutra, em 1951, que liga São Paulo ao Rio de Janeiro, foram fatores determinantes para o processo de urbanização da região dos Pimentas. Durante esses anos, o valor da moradia em São Paulo encareceu muito, o que demandou a busca por loteamentos periféricos pelos novos trabalhadores recém-chegados. Este foi um momento que se caracterizava como consequente da expansão industrial (DE PAULA; PIMENTA, 2007).

Devido a essas características, a região se desenvolveu sem um planejamento formal, sem contar com infraestrutura e investimento social, constituindo-se como bairro dormitório. Este dado justifica a situação contemporânea

do bairro, já que, desde os anos 2008, ele tem sido prioridade na gestão política para captação de investimento na infraestrutura, com implantações de escolas, hospitais, tratamento de esgoto, asfaltamento das ruas, construção de terminal de ônibus e programas de construção de moradias populares.

Além de investimentos do governo municipal, a região tem recebido investimento da esfera federal. Exemplo disso foi a implantação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), resultante de um acordo entre o governo municipal e federal. Houve também a instalação de um hospital municipal que oferece serviços de emergência, de maternidade e psicossocial, a construção do terminal de ônibus municipal e a implantação do CEU Pimentas.

Sobre o CEU Pimentas, trata-se de um projeto que pretende oferecer à comunidade cursos e atividades de educação, cultura, esporte e lazer, através de cursos e sessões gratuitas. Sua instalação no Bairro dos Pimentas visava, segundo relato do gestor, cuidar da saúde física e social dos moradores da região, atribuindo qualidade de vida e inserção em programação de cursos e atividades com múltiplas linguagens artísticas que o CEU oferece:

**T. 110 (Geraldo):** Bem, acho que é uma coisa que todo mundo sabe, mas eu vou falar mesmo assim. Os CEUS daqui foram inspirados nos CEUS de São Paulo, que foram inspirados numa escola, na verdade, um instituto educacional da Bahia que já tem sessenta anos. E assim, quando ele se instala no Pimentas, ele traz para o Pimentas uma coisa que é muito diferente porque é um espaço que está em uma região periférica, que tem poucos equipamentos de cultura, é um espaço que oferece esporte, cultura, lazer e educação [...] o CEU não é uma escola, o CEU não é um centro cultural, o CEU é uma coisa que junta tudo isso e que a gente considera como um espaço que precisa ser utilizado plenamente [...] Porque quando a gente oferece hidroginástica, ginástica, natação, a quadra, a gente está dizendo 'Olha, saúde é importante'. Mas, nesse mesmo espaço, a gente oferece cursos de arte, tem o Centro de Incentivo à Leitura, tem as artes marciais. Então, a gente diz assim "O teu corpo é importante, mas também é importante o teu intelecto, porque tem intelecto dentro de um corpo." [...] Então, é um espaço que ele se propõe de uma forma diferente, que ele traz para o Pimentas, região extremamente carente [...] Acho que outra coisa que mostra também a importância desse espaço para o Pimentas é o fato dele ter dois anos e ele passou dois anos sem manutenção, a verba de manutenção veio agora e ele está absolutamente conservado. Se você pensa um espaço desse tamanho, com dois anos numa periferia era para estar destruído, mas não está. Significa então, que de alguma forma a população respeita muito, porque passam por aqui, por dia **mil e duzentas pessoas**. (Excerto de entrevista com o Gestor do CEU. Grifo nosso)

O projeto arquitetônico do CEU Pimentas, dos arquitetos Mario Biselli e Arur Katchborian, foi premiado e é um dos equipamentos mais completos do município. Possui uma área construída de 16.000 m<sup>2</sup> em um terreno de 30.780 m<sup>2</sup>. Abriga, em sua unidade, duas quadras esportivas, salas para as aulas de variadas modalidades artísticas, uma escola municipal de ensino fundamental que atende aos anos iniciais, um refeitório, uma piscina, um telecentro, sala de coordenação, sala de departamento administrativo, sala da gestão, um centro de incentivo à leitura e estacionamento. Como indicado, possui uma programação de atividades dedicadas a diversos públicos, compreendendo 1.200 pessoas diariamente nessas atividades, estima-se que o equipamento receba cerca de 5 mil pessoas por semana.

É financiado pela Secretaria Municipal da Educação de Guarulhos e recebe investimento das Secretarias Municipais da Cultura e do Esporte. Atualmente, há seis unidades do CEU em funcionamento no município. As despesas com contratação de funcionário e compras de materiais, e com as programações são mantidas pela pasta da Educação, como aponta a coordenação do CEU em entrevista:

**T. 77(Carmem):** Então, o CEU Pimentas ele tem uma característica diferente dos outros, aqui nós temos Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Nos outros, só Secretaria de Educação.

**T. 78(P):** Nos outros?

**T. 79(Carmem):** Nos outros CEUs.

**T. 80(P):** Nos outros CEUs. Só o CEU Pimentas então que...

**T. 81 (Carmem)** [isso] todas essas secretarias intervêm. Mas a verba que mantém o funcionamento do CEU é o PROREDE da Secretaria de Educação [...]

(Excerto de entrevista com a Coordenadora do CEU.)

A escolha deste equipamento de cultura e educação deu-se por variados motivos. Primeiro porque, como moradora do bairro, pude acompanhar o processo de implementação desse serviço municipal, de sua construção, o que gerou inúmeras expectativas na população do entorno. Segundo, porque, como contadora de histórias, participei de atividades de formação de educadores e de formação de leitores promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e no CEU Pimentas. Esta proximidade e meu envolvimento possibilitaram partilhar das conquistas e dos desafios enfrentados no processo de implantação de uma proposta nova para a

cidade, com um projeto político pedagógico, até então não elaborado, e uma proposta ainda a ser compreendida e construída para todos os sujeitos envolvidos: comunidade frequentadora, funcionários e poder público. Como pesquisadora, pude acompanhar o processo de integração dos funcionários e a apropriação da comunidade local deste espaço. Por fim, a terceira motivação, diz respeito ao fato de o CEU desenvolver o projeto CIL, objeto desta pesquisa.

#### **4.2.1 O CENTRO DE INCENTIVO À LEITURA**

O Centro de Incentivo à Leitura (CIL) é um programa permanente de leitura instalado em diferentes locais do município: CEU Bambi, CEU Pimentas, CEU Paraíso-Alvorada, CEU Ottawa-Uirapuru e, em duas outras localidades, Centro de Incentivo à Leitura Fernando Pessoa, no bairro Cidade Soberana, e Centro de Incentivo à Leitura Luis de Camões, no bairro Gopoúva<sup>8</sup>. Para descrevê-lo, contamos com informações geradas a partir de entrevistas semiestruturadas, com o gestor, a coordenadora e um dos estagiários do CEU, já que, apesar de uma longa busca, não tivemos acesso a um documento que explicita suas metas, formas de funcionamento, recursos financeiros, recursos humanos etc.

De acordo com o gestor do equipamento e com a coordenadora, em entrevistas cedidas à pesquisa, é um programa realizado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Guarulhos, e administrado pelo Departamento de Orientações Educacionais Pedagógicas (DOEP), cuja finalidade é proporcionar aos moradores um local para leitura e incentivar práticas leitoras entre a população. O programa foi elaborado para que houvesse um local específico onde os moradores pudessem ler desvinculados de obrigações formais, escolares, com uma programação de atividades literárias disponíveis.

**T. 42 (Carmem):** [...] ele é um momento onde a leitura é livre, sem a questão de uma consulta para um trabalho, e dentro do Centro de Incentivo à Leitura não acontece só a leitura, mas a contação de história... Então é

---

<sup>8</sup> Dados fornecidos pelo site da Prefeitura de Guarulhos, disponível em [http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=704&Itemid=622](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=704&Itemid=622), acesso em maio de 2013.

um espaço onde a pessoa, ela entra em contato com a leitura de várias formas, não só aquela coisa individual onde ela vai especificamente para aquilo, para fazer uma pesquisa para a escola, é como se, não é uma coisa obrigatória, você entra ali, você escolhe um livro, senta, lê e assim nesse momento a gente ainda não tem a possibilidade que a pessoa leve, mas é um momento em que ela tem para ela, em que ela escolhe ler e ela escolhe o que vai ler.

(Excerto de entrevista com a Coordenadora do CEU.)

O CIL não é uma biblioteca, ele é um espaço que também possui acervo, porém seu compromisso é com a formação leitora da comunidade, por isso, ele prevê um dinamismo no atendimento do público, não característico das bibliotecas. Como afirma a coordenadora, prevê-se especialmente a leitura livre, para fruição, desvinculada de atividades escolares e obrigações. Essa característica explica a escolha do mobiliário, como indicado no excerto de entrevista a seguir, que visa ao leitor literário e não ao leitor pesquisador. Outro fato característico do programa que o diferencia das bibliotecas é que ele não possui sistema de empréstimo, as leituras são praticadas somente no local, como indicam os dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

**T. 66 (Geraldo):** [...] Centro de Incentivo à Leitura deveria ser um espaço não formal, porque é um espaço que ele tem diferencial da biblioteca. Isso é a primeira coisa, Centro de Incentivo à Leitura não é biblioteca [...] [o CIL] tem que ser um espaço que propicia a vivência, então ele tem aquelas mesinhas, ele tem aqueles sofás, que é uma coisa para a pessoa sentar, conversar, ler e a ideia era que ele pudesse desenvolver, porque primeiro ele existe dentro da escola, que ele pudesse desenvolver projetos de incentivo à leitura com crianças. E como ele funciona? Ele acaba funcionando dentro do tradicionalismo porque quando ele desenvolve projetos são projetos muito semelhantes aos da sala de aula. É a brincadeira tradicional, é a leitura tradicional, acho que inova um pouco quando vai para a contação de histórias porque envolve mais. Acho que o caminho, um norte ali, está na contação de histórias.

(Excerto de entrevista com o Gestor do CEU)

O CIL é um programa de leitura que já existia enquanto proposta, ele não foi pensado no processo de implementação do CEU, foi inserido como um dos projetos a ser desenvolvido. O objetivo da Secretaria Municipal de Educação, segundo evidenciam as entrevistas, quando o inseriu neste equipamento, era compartilhar um espaço com alunos da rede municipal de ensino e com comunidade que não possui vínculo escolar, em que houvesse uma programação para atender em um único espaço todos esses públicos, e incentivar na população em geral o gosto e o hábito pela leitura.

**T. 119 - Saulo:** Bom, é um espaço aberto para a escola e para a comunidade estar procurando as obras, um espaço tranquilo para estudar, para conhecer outros livros, o projeto no início... porque mudou, era ter essa troca com a escola, estar incentivando as crianças, principalmente aqui da escola do CEU a estar utilizando, todas as salas deveriam ter um horário na semana ou a cada quinze dias, não sei como é aqui, mas eles não utilizam. Mas é estar desenvolvendo projetos que incentivem à leitura, que tragam a escola, que acrescentem na criança.

(Excerto de entrevista com um dos estagiários do CEU)

Os dados das entrevistas apontam para um espaço de leitura livre, de animação cultural (com contação de histórias e outras programações), ações, segundo os participantes, capazes de motivar a frequência leitora no CIL, com foco nos livros e na literatura.

#### **4.3 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS**

Para a geração dos dados, procuramos sujeitos capazes de fornecer informações e dados que favorecessem o alcance dos objetivos deste estudo. Desse modo, buscamos um conjunto variado de sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimento do programa CIL. Entrevistamos gestores e funcionários e estabelecemos conversas informais com professores da escola municipal, alunos e frequentadores desse espaço, com os quais nos encontramos durante a observação participante. Os resultados dessas conversas foram registrados em nosso caderno de campo, juntamente com os dados de observação, para posterior utilização na análise dos dados.

Para compreendermos a função do CEU, suas metas e programação, bem como ter acesso ao programa CIL, seus objetivos, formas de funcionamento, condições de implementação e desenvolvimento, selecionamos um conjunto de sujeitos capazes de nos fornecer essas informações. Deste modo, consideramos dois representantes da gestão do CEU, o gestor e o coordenador, (que tem como função administrar, gerir, coordenar e atender a população da comunidade local) e os funcionários responsáveis pelo CIL (estagiários que atuam na mediação e desenvolvem a programação planejada).

#### **4.3.1 O SUJEITO REPRESENTANTE DA GESTÃO**

O gestor do CEU Pimentas está identificado neste estudo pelo nome Geraldo, tem 22 anos e ocupa a função de gestor do centro desde o ano 2012. Seu estado civil é solteiro e não tem filhos. No momento em que se deu a pesquisa, cursava Letras na UNIFESP, escolha que fez após abandonar o curso de Gestão Pública na USP, no qual permaneceu por três anos. Ele afirma que a escolha do curso de Letras está relacionada com seu interesse em atuar em Educação. Nascido no município de São Paulo, ele reside em Guarulhos desde os oito anos de idade. Anterior à função que ocupa no CEU, atuou em trabalhos sociais, durante três anos, como voluntário, com atividades também relacionadas à área da Educação, no cursinho comunitário conhecido como “Pimentas”. Este cursinho pré-vestibular existe no bairro há dez anos, e, nele são oferecidas aulas preparatórias para os vestibulares, bem como formação política-ideológica, aos jovens de baixa renda e moradores da região gratuitamente.

#### **4.3.2 O SUJEITO REPRESENTANTE DA COORDENAÇÃO**

A coordenadora do CEU Pimentas está identificada pelo nome Carmem. Tem 37 anos e possui dois filhos. Afirma ter iniciado sua trajetória na Educação ainda jovem, quando optou fazer o curso normal integral, e, depois, graduou-se em Psicologia. No momento da pesquisa, estava concluindo o curso de Pedagogia. É professora de educação básica da rede municipal e está designada ao cargo de coordenadora do CEU. Nasceu e sempre viveu em Guarulhos. Atua nesta função desde a implantação do equipamento e acompanhou todo o desenvolvimento de implantação do programa.

#### **4.3.3 OS SUJEITOS REPRESENTANTES DOS MEDIADORES DO CIL**

Os mediadores que atuam no CIL estão identificados pelos nomes Ana e Saulo, ambos são moradores da região e cursam sua primeira graduação, em Pedagogia. Afirmam não terem trabalhado antes em programas de leitura, o que faz desta a primeira experiência na área. Ana tem 34 anos e Saulo tem 24 anos e ocupam a função de estagiários.

Ana é casada e tem filhos; sua escolha em atuar neste programa foi de poder elaborar projetos e de compreender como é trabalhar com leitura. Também diz que é interessante sair um pouco da sala de aula. Ela cursa Pedagogia em uma Universidade Privada na cidade de São Paulo.

Saulo é solteiro e não possui filhos, sua escolha em atuar no CIL diz respeito ao desejo de conhecer programas que abordem o tema leitura. Contou que é morador da região do Pimentas desde que nasceu, e que, por conta disso acompanhou o crescimento do bairro e a implantação da UNIFESP e do CEU. Também contou que quer desenvolver projetos e aplicá-los para adquirir experiência em sua formação docente inicial. Ele está no último ano do curso de Pedagogia pela UNIFESP.

#### **4.4 A GERAÇÃO DE DADOS**

Para entrada em campo e levantamento das informações, foi entregue ao setor administrativo do CEU uma carta de apresentação emitida pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da UNIFESP (Anexo B), com uma cópia do projeto de pesquisa. O anexo foi lido pelo gestor e explicado à equipe de gestão. Neste encontro, pudemos obter a permissão para aplicar os instrumentos da pesquisa, assim ocorreu porque a escolha pela entrada foi feita utilizando-se a “abordagem objectiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 115). Nesta abordagem, o pesquisador esclarece seus interesses na busca pela colaboração dos sujeitos com contribuições para o estudo. A equipe gestora se mostrou disposta e muito receptiva para com o desenvolvimento do trabalho, assinaram a carta de aceite da pesquisa e toda a documentação foi submetida junto ao projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo, que foi aprovado sob o registro (CEP): 195.795, conforme cópia do parecer em Apêndice (C).



Com os funcionários do programa, foi realizada uma reunião informal, a fim de que eles compreendessem os interesses da pesquisa e não se sentissem invadidos, pois, como observa Bogdan; Biklen (1991, p. 117), é dever do pesquisador encontrar apoio e adesão de todos os envolvidos. Esta etapa foi realizada e contou com uma boa recepção por parte dos estagiários. O estudo previa diferentes momentos da pesquisa, ordenadas em etapas. Na primeira etapa, desenrolou-se a observação participante. Durante o período de julho a agosto de 2012, visitávamos o CEU e o CIL por 5 horas, totalizando 170 horas de observação. Para registrar os dados observados foi utilizado o caderno de campo seguindo o roteiro planejado.

Foi recomendado à pesquisa, após exame de qualificação, que se realizasse mais uma entrada em campo a fim de obter os registros documentais que regem as normas do Programa CIL, essa entrada foi realizada no mês de maio de 2013.

A primeira etapa também compreendeu registros fotográficos, para posterior análise das situações nas quais o público circulava pelo espaço, bem como o acervo, estado e conservação, a disposição das prateleiras que abrigam o acervo, a iluminação do espaço e momentos em que sujeitos praticam a leitura. Foi utilizada máquina fotográfica digital, para que, das imagens fotografadas, pudéssemos utilizar os benefícios que auxiliam a interpretação dos dados, considerando que a foto representa um fato social (BAUER; GASKELL, 2008).

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, duas entrevistas individuais e uma em grupo. Foram utilizados gravadores digitais para o armazenamento das entrevistas, e, posteriormente, foi utilizado o procedimento da transcrição para a conversão em dados dessas entrevistas.

Um termo de consentimento livre esclarecido foi desenvolvido e lido com os sujeitos selecionados, eles assinaram e receberam uma cópia. O TCLE (Apêndice D) possuía todas as informações sobre a pesquisa e seus objetivos, para que cada participante pudesse esclarecer suas dúvidas e autorizar a utilização dos dados colhidos no momento das entrevistas.

As entrevistas realizadas foram três. A primeira, com a gestão, durou 95 minutos; ela foi gravada em áudio e o sujeito entrevistado demonstrou muita disposição e interesse em colaborar com as informações necessárias para a pesquisa, além de demonstrar domínio e conhecimento sobre o exercício de sua

função. A segunda entrevista foi com a coordenação do CEU, e durou 55 minutos, devido ao horário de atendimento comunitário que a coordenadora estava prestando. Carmem demonstrou bastante atenção em relação à pesquisa e preocupação em colaborar. A terceira entrevista envolveu a dupla de estagiários que atuam no CIL, eles se dispuseram com muito interesse e atenção em participar, esta entrevista realizou-se com a dupla e durou 135 minutos.

Após exame de qualificação, fez-se necessário retornar ao campo para aprofundar dados, tais como a descrição do acervo e do espaço de leitura, a identificação de público-alvo.

#### Quadro 2: Síntese da entrada em campo

ETAPAS/PERÍODO	INSTRUMENTOS	TIPOS DE DADOS
1ª Julho/Agosto de 2012 (170 horas)	Observação participante, registro em caderno de campo e fotográfico.	Escritos (notas de campo) Imagéticos (fotografias)
2ª Agosto/Setembro de 2012	Entrevistas semiestruturadas (gestor, coordenadora e estagiários do programa)	Orais, gravados em áudio e, posteriormente, transcritos.
3ª Abril a maio de 2013 (30 horas)	Observação participante, registro em caderno.	Escritos (notas de campo) e documentais (caderno de assinaturas do CIL).

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os registros no caderno de campo e fotográficos, as informações colhidas por meio das entrevistas semiestruturadas e documentos disponibilizados pelos participantes da pesquisa compõem os dados a partir dos quais buscamos responder nossas perguntas de pesquisa. Tomamos os cinco indicadores, já citados, para ordenar e conduzir a análise. Segundo Bomfim e colaboradores,

Os indicadores, como o próprio nome revela, **indicam** algo importante que está acontecendo em uma determinada situação ou realidade. São, portanto, sinais que construímos e utilizamos para avaliar se algo está adequado, se é bom ou não é, comparado com parâmetros de qualidade estabelecidos. Isto é de acordo com o que se julga ser adequado e bom. Além disso, os sinais podem revelar também a **medida** ou o **grau** do que está acontecendo para que possamos confirmar, corrigir ou melhorar a situação que estamos avaliando. Mas, a *medida* ou o *grau* não indica só a

**quantidade**, indica também a **qualidade**. (BOMFIM, et. al. 2007, p. 14. Grifos da autora).

Desse modo, descrevemos como os indicadores previstos (público do projeto; espaço de leitura; acervo; mediação de leitura; gestão do espaço de leitura) foram decisivos na organização dos dados e posterior análise. E explicitamos como operamos com os dados orais, imagéticos e escritos gerados em campo, a fim de produzirmos a análise que se encontra no próximo capítulo.

A análise que procedemos é designada como Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 34), da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Na primeira etapa, os dados foram organizados segundo os indicadores. Para cada indicador buscamos identificar as formas de acessá-los, seja em dados das entrevistas semiestruturadas, seja nos registros de campo, ou em fontes documentais disponibilizadas à medida que realizávamos a observação participante. O quadro a seguir sintetiza o modo como procedemos.

**Quadro 3: Indicadores, dados e informantes**

INDICADOR	DADOS ORAIS	REGISTROS DE CAMPO	FONTES DOCUMENTAIS
<b>Público do projeto</b>	a) Gestão b) Coordenação c) Estagiários	Notas da pesquisadora	Caderno de Frequência
<b>Espaço de leitura</b>	a) Gestão b) Coordenação c) Estagiários	Notas da pesquisadora	—
<b>Acervo</b>	a) Gestão b) Coordenação c) Estagiários	Notas da pesquisadora	Etiquetas nas prateleiras
<b>Mediação</b>	a) Gestão b) Coordenação c) Estagiários	Notas da pesquisadora	Cartazes
<b>Gestão</b>	a) Gestão	Notas	—

- 
- b) Coordenação da pesquisadora
  - c) Estagiários
- 

A etapa seguinte consistiu em destacar para cada indicador conjunto de descritores em forma de perguntas. Os indicadores constituem cada item investigado na pesquisa, e, seus descritores são as subcategorias que consolidam a totalidade de cada item. Os descritores foram definidos com base em BOMFIM e colaboradores (2007), em nossas perguntas de pesquisa e nos fundamentos teóricos expostos nos capítulos 2 e 3. As respostas a essas perguntas foram buscadas nos dados gerados na pesquisa, resultando um novo quadro.

#### Quadro 4: Indicadores e descritores

INDICADOR	DESCRITORES
<b>Público do projeto</b>	Quantas pessoas frequentam diariamente o CIL? Quem frequenta o CIL? Qual a idade do público? Qual o nível de escolarização e os tipos de interesse em leitura? Quem faz parte do público interno, que frequenta o CEU? Quem faz parte do público externo, apenas frequentam o CIL?
<b>Espaço de leitura</b>	A disposição do espaço permite livre acesso do usuário aos livros? Há mobiliário adequado e suficiente para leitura individual e de grupos? Os livros e outros portadores de texto apresentam-se organizados e com boa visibilidade? Há organização de cantos temáticos interessantes ao público leitor? Há boas condições de iluminação, limpeza, conforto e sem ruído? Existem informativos: murais, cartazes, e outros? Há computadores para uso do leitor? Há equipamentos de multimídia? Há presença de mediadores em todo o tempo de funcionamento? Há programação de leitura no espaço? Há comunicação desta programação ao público e à comunidade, em geral? O espaço permite a acessibilidade às pessoas com deficiência? A área do espaço de leitura está adequada para atender a quantidade de frequentadores?
<b>Acervo</b>	Há quantidade adequada de livros e outros portadores de texto ao público atendido? Há diversidade no acervo: literatura, jornais, revistas, biografias, gibis, mapas, dicionário, memória local, áudio visual, iconográfico, etc? A organização do acervo desperta o interesse e facilita o acesso aos leitores? A ampliação do acervo é realizada com consulta aos leitores? Há sistema de empréstimos de livros? Há sistema de catalogação em uso? Há estratégias de ampliação e diversificação de acervo?
<b>Mediação</b>	Os estagiários atuam como mediadores? Apresentam experiência e formação para sua função? Planejam a atividade de promoção de leitura? Avaliam as atividades de

---

	leitura com conhecimento do público leitor? Planejam atividades de leitura apropriadas para necessidade e interesses do público leitor? Desenvolvem atividades de formação de outros mediadores de leitura? Grupos de leitores são incentivados a atuar como mediadores de leitura?
<b>Gestão</b>	O gestor (ou gestores) elabora(m) e executa(m) o plano de funcionamento e uso da sala de leitura? Administra(m) o funcionamento da sala de leitura? Produz(em) materiais de comunicação do projeto e das programações do espaço? Articula(m) e integra(m) a programação do espaço de leitura com as atividades da organização? Realiza(m) avaliação? Elaborar(m) os relatórios institucionais? Promove(m) a comunicação e a visibilidade do espaço de leitura e de sua programação junto à organização e comunidade? Administra(m) a aplicação dos recursos financeiros?

O passo seguinte consistiu em aprofundar e selecionar conjuntos de dados ordenando-os para cada indicador. Nesse sentido, à medida que nos apropriávamos dos dados, por meio da transcrição e repetidas leituras, realizávamos recortes de excertos significativos. Esses excertos funcionavam como respostas as nossas indagações de pesquisa ou, melhor, aos descritores delineados, sendo capazes tanto de caracterizar o indicador, descrever seu comportamento, como de extrairmos julgamentos, balizados pelas metas, funções e objetivos delineados para o CIL vis-à-vis as constatações geradas pelas observações ou pelas declarações de nossos participantes.

**Quadro 5: Exemplo do quadro de categorização:**

INDICADOR	INFORMANTES	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	FONTE DOCUMENTAL	CONCLUSÕES
<b>Público Interno</b>	T. 153 (Geraldo): ... a gente tem algum nível de relação com a escola, eles usam... o Centro de Incentivo à Leitura, só que podia ser muito melhor é claro, a relação, a gente não tem grandes projetos	Diário de Campo: Guarulhos, 27 de agosto de 2012. Segunda-feira: “O horário do almoço foi bastante agitado, entre 12 e 13 horas as crianças chegaram ao espaço	Caderno de Frequência do CIL: JULHO/2012 Crianças de 0 a 3 anos: 2 Crianças de 4 a 11 anos: 168 Adolescentes de 12 a 17 anos: 48 Adultos: 35 Professores: 0	Os alunos do ensino fundamental compõem a categoria: <i>público interno</i> . Segundo informações do gestor a escola utiliza do espaço

---

desenvolvidos juntos.	correndo, pegaram	apesar de não
T. 46 (Carmem): ...	livros... alguns	desenvolveram
atualmente elas	chegaram em	projetos em
focam bastante na	grupos e já sabiam	parceria.
faixa etária que a rede	o livro que queriam	Segundo a
municipal atende	pegar... uns leram	coordenação
então dos seis aos	sozinhos, outros	existe uma
onze, então elas	leram juntos o	atenção maior
acabam pensando em	mesmo livro...	do CIL para este
atividades, em		público.
contação de histórias		
para essas crianças...		

---

Após este processo, construiu-se a análise que constitui o próximo capítulo.

## **5 O CENTRO DE INCENTIVO À LEITURA NA REGIÃO DO PIMENTAS: UM RETRATO**

Conforme discutido, a leitura é um fenômeno complexo, cuja prática depende da mobilização de recursos e saberes relacionados aos letramentos de uma dada sociedade. Como prática social valorizada, a leitura tem sido objeto de políticas públicas, em diferentes níveis, tais como a esfera federal, estadual, municipal, envolvendo projetos, programas e ações também de iniciativa da sociedade civil. Concordamos que ter acesso ou não à leitura, e, formar-se leitor é um fator que pode distinguir sujeitos e qualificá-los. Ao mesmo tempo, ler deveria ser um direito garantido numa sociedade que impõe a todos os usos destas habilidades como fundamental para sustentar relações nas mais diversas situações (ABREU, 2001 e 2003; BATISTA; RIBEIRO, 2004; CASTRILLÓN, 2011; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; SERRA, 2004; SOARES, 2004, 2005, 2008, 2010; STREET, 2010; VÓVIO, 2010). A fim de garantir este direito programas de leituras têm sido implantados.

Nesta seção, analisamos os dados coletados sobre o CIL, projeto de iniciativa municipal, em tela nessa investigação. Para isso, nas próximas seções analisamos cada indicador e seus respectivos descritores, para que, finalmente concluirmos “se e como o Centro de Incentivo à Leitura interfere na desigualdade no acesso à cultura escrita”.

### **5.1 O PÚBLICO DO PROJETO**

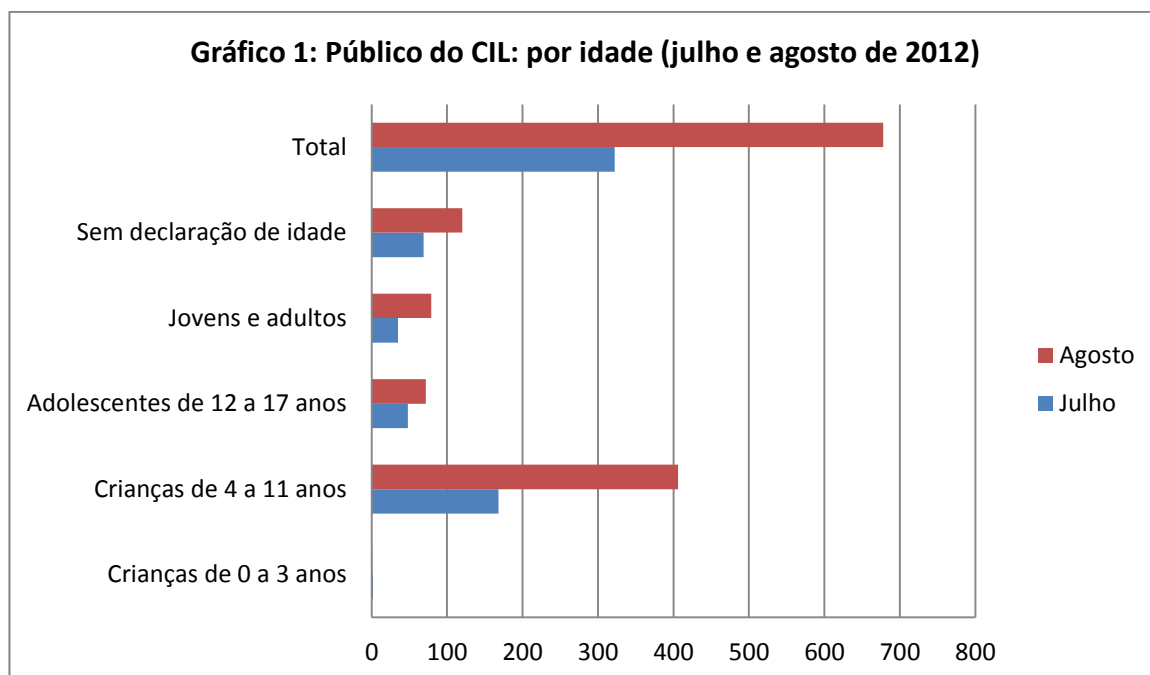
Segundo entrevista com o gestor do CEU, o Centro de Incentivo à Leitura visa a um público amplo, desde aqueles que tomam parte da programação de cursos e atividades previstas (público que pode ser considerado interno), passando por estudantes da escola municipal que funciona neste equipamento, até membros da comunidade e do entorno (público externo). Como discutido, um projeto que tem como objetivos o incentivo à leitura e a formação leitora deve organizar-se em torno daqueles para quem se destina, tanto em termos quantitativos (número de participantes) como em termos qualitativos (perfil dos participantes). Conforme

define Bomfim e colaboradores (2007, p. 15), “quando projetos de leitura são estruturados em determinadas organizações, já se sabe quais as pessoas com quem se pretende trabalhar”. A este respeito não tivemos acesso a informações organizadas, como listas de presença, matrículas em cursos ou um registro sistemático da frequência e perfil dos usuários do CIL. Em entrevista, o gestor explica, de modo informal, quem são os frequentadores:

**T. 72 (Geraldo):** [...] são crianças por volta dos nove, dez anos que eu vejo. Mas, aquele espaço tem potencial de atender acho que até adultos [...] Então, como ele está no CEU, eu entendo que ele deve ser dirigido para todo o público que frequenta o CEU, então eu diria pessoas de quatro a noventa e nove anos. (Excerto de entrevista com o gestor)

Teríamos que observar, portanto, a frequência de pessoas matriculadas em cursos livres de arte, de cultura, de esporte e de educação oferecidos pelo CEU, com faixas-etárias bastante distintas. Como não contamos com registros formais, lançamos mão da análise de um Caderno de Frequência, informalmente organizado pelos estagiários, no qual, voluntariamente os visitantes deixam informações: seu nome, idade. Com base nas informações constantes nesse caderno, sistematizamos algumas informações sobre os frequentadores do CIL. Tais informações não podem ser aferidas, tampouco podem representar a totalidade de usuários no período, visto que o visitante poderia não registrar sua visita e dados. No período que estivemos em campo, durante a primeira etapa, de julho a agosto, verificamos que o total de assinaturas chega a 322, em julho, e, a 678, em agosto, esse número é mais que o dobro de assinaturas registradas durante o recesso escolar.





Fonte: Produzido a partir dos dados colhidos no CIL para este estudo.

A faixa-etária com maior representação no gráfico é de crianças em idade escolar, precisamente, aquelas atendidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguida pelos adolescentes. Esse dado corresponde àqueles encontrados na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2012) que indica que um maior número de leitores de livro é encontrado entre aqueles que frequentam a escola. Desse modo, o Centro e sua programação atende mais ao perfil de estudantes do que a outras pessoas da comunidade, como esperado pelo gestor. A diferença no número de frequentadores entre os dois meses de campo pode-se dever ao fato de as férias escolares localizarem-se na segunda quinzena do mês de julho, o que poderia levar a uma queda da procura do espaço.

Para tentarmos aprofundar o público que frequenta o CIL, atentamos ainda para nossas notas de campo. Durante o processo de campo, nos dois meses, constatamos que apenas uma professora da escola municipal levou seus alunos a este espaço.

Durante a tarde de hoje foi uma turma do quarto ano da escola utilizar o CIL, era perto das 15h, e, a professora deixou a turma à vontade para buscarem o livro que quisessem, [...] a professora parecia muito cansada. Enquanto os alunos buscavam livros e liam, ela fazia anotações em um caderno. Eles permaneceram lá por 45 minutos. A estagiária fechou a porta

do CIL, para abrigar os alunos. Mas, mesmo assim, com as portas fechadas, chegaram duas meninas esperando pelo início de um curso e perguntaram se podiam ficar no espaço. A estagiária disse que sim, que o Centro estava funcionando normal. (Diário de Campo, Guarulhos, 31 de agosto de 2012. Sexta-feira.)

Do período de campo, chama atenção o fato de termos um número tão baixo de uso do espaço pelos professores da escola municipal que se encontra no mesmo equipamento. Os estudantes da escola municipal não estariam previstos como público? Ou a escola não prevê o uso do espaço? A esse respeito o gestor e a coordenadora declaram que:

**T. 153 (Geraldo):** [...] a gente tem algum nível de relação com a escola, eles usam [...] o Centro de Incentivo à Leitura, só que podia ser muito melhor é claro, a relação. A gente não tem grandes projetos desenvolvidos juntos. (Excerto de entrevista com o gestor)

**T. 46 (Carmem):** [...] atualmente, elas [estagiárias] focam bastante na faixa etária que a rede municipal atende, então: dos seis aos onze anos, então elas [as estagiárias] acabam pensando em atividades, em contação de histórias, para essas crianças da rede municipal, até para que a escola também se aproprie do espaço. (Excerto de entrevista com a coordenadora)

Mesmo com uma programação que visa aos alunos da escola municipal abrigada no CEU, percebemos, durante o campo, uma presença restrita desses alunos e seus professores, no horário escolar. Constatou-se também que estes alunos são aguardados semanalmente no espaço do CIL pelos estagiários que se propõem a mediar leitura para eles. Porém, segundo os estagiários informam nem todos os professores inseriram essa prática em suas rotinas escolares, muitos não frequentam o CIL, e, aqueles que frequentam não cumprem um calendário formal de visita com os alunos, vão esporadicamente.

No entanto, observamos a presença de crianças no CIL, inferimos que sejam alunos, pois usavam o uniforme da rede municipal de Guarulhos. Essas crianças frequentam o CIL, antes de entrarem na escola, enquanto aguardam a abertura dos portões da escola. Segundo nossas observações, alguns deles assinam o Caderno de Frequência, como nas notas que ilustram um episódio, entre 12h e 13h, durante nosso campo:

entre 12 e 13 horas as crianças chegaram no espaço [CIL] correndo, a fila para assinar o livro de presença era tão grande que a maioria o ignorou. Guardaram as mochilas perto do balcão dos estagiários, correram para conseguir lugar nas mesinhas e pegaram livros. Foi uma dinâmica muito interessante, alguns chegaram em grupos e já sabiam o livro que queriam pegar, foram até as prateleiras adultas e pegaram livros “adultos”. Uns leram sozinhos, outros leram juntos o mesmo livro sentados próximos. Ouvi vários comentários, tais como: “já li esse aí, agora já vou ler outro”. Os estagiários perderam o controle sobre o público e pediram silêncio em voz alta, andaram ao redor do CIL pedindo para que falassem baixo, pediram para sentarem direito nas cadeiras e para que não gritassem. Todo esse movimento acabou exatamente às 13 horas e tudo voltou a ser como antes [...] (Diário de Campo: Guarulhos, 27 de agosto de 2012. Segunda-feira.)

Não há, contudo, como aferir se esses alunos que vimos com frequência nesse horário estejam matriculados apenas na escola municipal abrigada no CEU. Nem todos assinam o Caderno de Frequência, e aqueles que assinam não indicam a que escolas pertencem, também há pouca interação entre eles e os estagiários, o que dificulta obter dados mais precisos. Como localizamos outras escolas próximas, essas crianças também podem passar pelo CIL, após, ou antes, de suas aulas.

Nesse excerto, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro deles é o comportamento das crianças, que se mostram bastante familiarizadas com o espaço e autônomas na busca de livros e na leitura. O outro é o fato de não haver um conjunto de estratégias de atendimento e mediação voltada para este público frequente. Os estagiários agem no sentido de disciplinar o uso do espaço, não há qualquer mediação nesse momento, nem uma programação específica, como a contação de histórias.

Em relação ao público adulto, notamos durante o período de campo que há também os funcionários do CEU que frequentam o CIL e participam do projeto “troca-livros”. O “troca-livros” é um projeto que compõe o programa CIL, ele funciona da seguinte forma: um pequeno acervo compõe esse projeto e os usuários podem levar livros usados e em bom estado de conservação para trocar com o acervo do “troca-livros”, cada usuário pode trocar quantos livros quiser desde que os livros trocados sejam do mesmo gênero (livro de contos se troca por livro de contos, cordel se troca por cordel, etc). Este projeto é disponível para todos os públicos.

O empréstimo de livros está limitado aos funcionários, pois, como nos informou os estagiários, o CIL não conta com sistema de empréstimo, tampouco o acervo encontra-se catalogado. Nessas condições, fica praticamente inviabilizado o

empréstimo em larga escala. O excerto a seguir, ilustra a dinâmica instaurada entre o CIL e funcionários.

ainda no período da manhã, um funcionário da empresa “Proguaru” (que presta serviços para o CEU), esteve no CIL para devolver um livro que pegou emprestado de maneira informal. O estagiário me disse que os funcionários sempre pegam livros, e que há um caderno informal de registro para eles, pois não há sistema de empréstimo e catalogação do acervo. (...) O mesmo funcionário que esteve lá no período da manhã voltou, só que agora para pegar outro livro. Eu o elogiei e disse que ele era um bom leitor, ele sorriu, agradeceu e me disse que trabalha no CEU desde que ele foi inaugurado, há dois anos, e desde então sempre pega livros para ler, toda semana, e devolve na outra, ele sorriu e foi embora para o trabalho. (Diário de Campo: Guarulhos, 18 de julho de 2012. Quarta-feira.)

No CEU, há funcionários admitidos através de concurso público, como é o caso dos professores do ensino fundamental, há também aqueles terceirizados, contratados por empresas que prestam serviço para a Secretaria Municipal da Educação, como é o caso dos funcionários da limpeza, dos arte-educadores, que ministram cursos no CEU, de secretarias e administradores e dos vigilantes. Há também a categoria dos estagiários, que possuem vínculo informal com o CEU, e que são os responsáveis pelas atividades e organização do CIL, e que também utilizam das atividades do programa. Apesar dos poucos registros no Caderno de Frequência, há adultos trabalhadores que tem acesso ao acervo do CEU e que ampliam seus repertórios de leitura. Notamos ainda que para os funcionários há estratégias específicas para atender a seus interesses e necessidades, além da possibilidade de empréstimo.

Esses são traços que permitem um retrato não tão preciso do público interno que frequenta o CIL. Uma segunda categoria de frequentadores foi identificada, por nós, o público externo.

A observação participante permite afirmar que o público externo é composto por sujeitos que não possuem vínculo com a programação de cursos e atividades do CEU. Frequentam esse equipamento cultural com o propósito de frequentarem o CIL. Porém, este público não é identificado, nem quantificado, dado as informações constantes no Caderno de Frequência e suas características e uso.

Durante o período de campo, registramos um desses episódios nos quais pessoas chegam ao CIL, entram e pedem ajuda aos estagiários. Neste caso, eles se

apresentaram, informaram nunca terem vindo ao espaço, conforme registrado no diário de campo:

Depois das 11 horas da manhã chegou uma família para conhecer e ler no CIL. Era formada pelo pai, a mãe, e, duas filhas. O pai e a mãe pegaram livros, as crianças também, todos mostravam os livros uns para os outros. Na sequência, chegaram outras seis meninas e foram até os estagiários perguntarem se tinha alguma coisa legal lá. Então, os estagiários aproveitaram para apresentar o CIL a todos, mostraram o acervo, ensinaram sobre o uso do local. As meninas leram livros que retiraram das prateleiras das “crianças” e já iam embora quando um estagiário me pediu para contar uma história para todos ouvirem, eu não neguei o pedido, e contei, eles sentaram e ouviram [...] (Diário de Campo, Guarulhos, 25 de agosto de 2012. Sábado)

As entrevistas corroboram esta percepção sobre o atendimento de um público que chega ao CIL, sem conhecer o espaço e o próprio equipamento cultural onde se encontra inserido. Porém, um dos estagiários avalia que esse público apresenta uma frequência baixa, quando comparado com o esperado:

**T. 126 (Saulo):** Comunidade que frequenta o Centro de Incentivo à Leitura é a comunidade assim: vem a mãe e a filha. Também tem a mãe que deixa a filha em algum lugar para fazer uma oficina e acaba deixando lá. Tirando esse público não tem, eu não identifico um outro, para ser sincero, não tem. Que nem no “*Presidente Dutra*” que tem um pessoal que realmente frequenta ali, porque é uma outra realidade, só tem lá para ir mesmo, então o pessoal vai, frequenta o CEU, vai no Centro de Incentivo à Leitura passa horas lá, lê, a gente acaba indicando.

A seguir, apresentamos outro episódio registrado durante o campo, que ajuda a ilustrar como o CIL acaba sendo mais frequentado por aqueles que vêm ao CEU, são usuários e/ou funcionários desse equipamento.

O período da tarde parece ter mais movimento, passou pelo CIL dezessete leitores durante a tarde: duas meninas pequenas vestidas de bailarina (com aproximadamente sete anos), enquanto aguardavam o início da aula. Uma mãe que lia revista sobre *jardim* enquanto esperava sua filha no curso, duas adolescentes que andaram por todo o CIL, sentaram e foram embora. Mais tarde, outra mãe que esperava a saída da filha de um curso, ela leu gibis. Também, dois meninos adolescentes que leram gibi, um homem que deixou seu filho no futebol que estava à procura do jornal. Estiveram também, quatro meninos pequenos que leram literatura infanto-juvenil, estes meninos foram deixados por uma senhora que estava indo para aula de ginástica. Duas meninas em busca da saga “crepúsculo”, e dois meninos que estavam aguardando o horário do futebol. (Guarulhos, 27 de agosto de 2012. Segunda-feira.)

No trecho acima, há tanto representantes do público interno, daqueles que frequentam o CIL, nos intervalos de atividades e cursos, como do público externo, daqueles que passam pelo espaço e se vinculam as certas práticas de leitura, em momentos livres, enquanto esperam por alguém, por exemplo.

Ao percorrer um caminho que aliou diferentes ferramentas na coleta dos dados para compreender às quais públicos o programa se dirige e cria estratégias de atendimento (das notas de campo, da análise do Caderno de Frequência e das entrevistas), encontramos a categoria do público interno, composto por aqueles que frequentam o CEU Pimentas para realizar alguma atividade, e, também se utilizam dos serviços do CIL. Entre eles estão as crianças em idade escolar. Ou seja, o CIL tem servido mais à comunidade escolar do que à comunidade onde está instalado. Já, sobre a segunda categoria, pode-se dizer que há pouca frequência do público externo.

Concordamos com Nuñez (2002) quando afirma que para que um programa de leitura seja implantado é necessário conhecer a cidade, o bairro e seus moradores, para que estratégias sejam elaboradas para mobilizar o público que se pretende tornar leitores do programa. Para Nóbrega (2002), o foco de um programa de leitura, em projetos contemporâneos, é o sujeito, não mais o livro, ou seja, deve-se manter bons livros, porém a atenção deve estar voltada ao leitor, para que ele seja identificado, inserido no programa, e mantenha-se frequente. No caso do CIL, segundo os dados compilados, o programa parece ter uma percepção sobre quais são os públicos que pretende atingir, porém, o que se nota é a ausência de estratégias específicas e um maior conhecimento deste perfil.

A partir dessa análise, inferimos que o CIL ainda não alcançou todo o público previsto pelo Programa, questão fundamental quando um programa ou projeto se propõe a redimir as desigualdades no acesso à cultura escrita.

## **5.2 O ESPAÇO DE LEITURA**

Sabe-se que projetos e programas e de incentivo à leitura e de formação de leitores podem ganhar diferentes configurações que se deixam revelar por meio do espaço físico e social que oferecem aos seus públicos, por meio da ambiência que

criam a partir de sua organização e infraestrutura. O Centro encontra-se instalado numa sala do CEU, localizada no piso térreo, próximo à entrada, delimitada por portas de vidro que permitem ver seu interior, com um grande anúncio visível por aqueles que entram no equipamento. A sala mede 18 metros de largura por 12 de comprimento, medidos a partir da porta de entrada do espaço. Em seu interior encontram-se 8 prateleiras para o acervo adulto (somente 4 estão ocupadas), 4 prateleiras para o acervo infantil, 14 mesas e 14 cadeiras (de pequenas dimensões) para crianças, 4 poltronas e duas mesas grandes para uso coletivo com 16 cadeiras. O espaço permite que vários usuários possam transitar ao mesmo tempo entre as prateleiras, pois elas estão dispostas com cerca de um metro de distância entre cada uma. Há apenas um computador de uso dos estagiários. Os estagiários acomodam-se numa mesa que fica logo na entrada do CIL, na mesa de trabalho se encontra o Caderno de Frequência. No chão, próximo às mesas para crianças, há também um tapete, produzido de E.V.A, onde as crianças podem se sentar para realizarem suas leituras, acompanhadas ou não de um adulto. Também é o local onde a contação de histórias ocorre. Não observamos materiais voltados a essa prática, tais como fantoches, mini-palcos, bonecos, tecidos e outros materiais. Para uma programação (contação de histórias, ou, outras atividades, como saraus de poesia, conversas com autores e apresentações) voltada aos jovens e adultos não observamos mobiliários e materiais disponíveis

Fotografia 1: Entrada do CIL



Fotografia tirada da entrada do CIL.

Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 2: Prateleiras para livros adultos



Ao lado direito da foto estão as prateleiras utilizadas para armazenar os livros voltados ao público adulto.

Fonte: Arquivo pessoal.

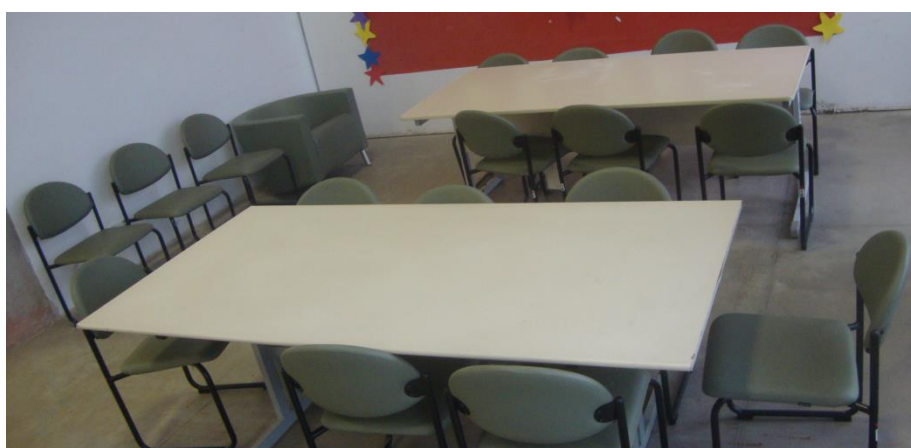
Fotografia 3: Prateleiras e mobiliário infantil





Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 4: Mesas e cadeiras para o público adulto



Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Bomfim e colaboradores (2007, p. 16), “os espaços de leitura podem ser salas de leitura, bibliotecas e espaços móveis”. Para esses autores, há uma semelhança entre salas de leitura e bibliotecas: ambas arquivam e disponibilizam conhecimento ao público. Nesse sentido, o CIL apresenta-se como um espaço que se assemelha as salas de leitura, como discutiremos nesse tópico. Sobre as salas de leitura, Nuñez (2002) afirma que ela é:

mais cômoda, tem poltronas e quem ali entra para ler fica muito tempo. As zonas de consulta são lugares de trabalho, onde há mesas e cadeiras duras [...] onde se podem dispor os documentos e fazer anotações e onde as pessoas só estão durante o tempo que dure seu trabalho. Costumam estar perto das estantes dos livros de consulta porque as pessoas podem

levantar-se muitas vezes para fazer consultas, e não convém que, ao fazê-lo, tenham de atravessar a biblioteca. (NUÑEZ, 2002, p. 245)

As informações que obtivemos por meio das entrevistas junto as notas de campo geradas durante a observação participante tornaram-se central devido à falta de acesso a um documento que registrasse o projeto, suas metas, função e formas de funcionamento. Não nos foi fornecido qualquer material que descrevesse o projeto ou que registrasse o funcionamento do CIL, segundo o gestor não há qualquer documento desse tipo. Também não encontramos, no site da SME e junto a alguns representantes com os quais mantivemos contato informal, o projeto do CIL.

Em entrevista, o gestor do CEU Pimentas, assim descreveu o espaço físico e sua função nesse equipamento cultural e comunidade:

T. 56 (Geraldo): [...] ele é um espaço de leitura que é diferente da biblioteca [...] um lugar em que ninguém te obriga a ficar em silêncio [...] Parece que está muito mais próximo, muito mais vivo [...] um espaço que é absolutamente livre... (Excerto de entrevista com o gestor)  
T. 66 (Geraldo): Isso é a primeira coisa, Centro de Incentivo à Leitura não é biblioteca [...] tem que ser um espaço que propicia vivência. (Excerto de entrevista com o gestor)

O CIL, nas palavras do gestor, é um espaço não nomeado, e, a partir da negação, daquilo que não é (uma biblioteca), tenta definir esse espaço e o programa. O estagiário corrobora a percepção do gestor, como mostra o excerto a seguir:

T. 192 (Saulo): Às vezes até confundem com biblioteca, principalmente quando perguntam como em uma biblioteca: “vai emprestar livro?”. A gente responde: “não, não está emprestando”. “Tem previsão?”. “Não, não tem previsão”. “Ah, então tá bom, tchau”. Não tem aquele hábito de falar assim: aqui é um lugar para você vir, sentar, tem as cadeiras, tem o sofá. Senta! Pega um livro. Não, eles não querem isso, eles querem pegar o livro e levar para casa porque vê isso (o CIL) mais como uma biblioteca... (Excerto de entrevista com o estagiário)

A declaração do estagiário indica pelo menos dois fatos. O primeiro deles, a dificuldade dos frequentadores de compreenderem a função e características do CIL, não se trata de um local para empréstimo de livros, mas para a ocupação e realização de práticas de leitura no local. O segundo deles é o fato de, que para muitos frequentadores, o CIL, do modo como se organiza e dos serviços que presta,

não atende as expectativas postas (a de funcionar como biblioteca, que empresta livros). Esse desencontro de expectativas frente à função desse espaço é explicada no excerto a seguir pela coordenadora do CIL:

T. 33 (Carmem): Então o Centro de Incentivo à Leitura... acho que tem que trazer um pouco do histórico dele aí. Ele ainda é um grande desafio porque assim, a gente começou ele tinha uma outra cara “né”, até em relação ao mobiliário, tudo. Então tinha uma cara bem de biblioteca no começo... (Excerto de entrevista com a coordenadora)

A coordenadora revela que o programa está em processo de constituição, uma vez que afirma que, no momento de sua implantação, o espaço e o mobiliário eram organizados de maneira diferentes de como se encontravam no período de realização deste estudo. E que, para além de sua reorganização física (de infraestrutura), ele ainda se apresenta como um “desafio” ao equipamento público, onde está inserido.

Nesse processo de definir o que é o CIL os sujeitos participantes buscam caracterizá-lo segundo suas experiências, e, envolvimento com o Programa, conforme é possível perceber neste excerto da entrevista com a coordenadora:

T. 42 (Carmem): Então, o Centro de Incentivo à Leitura, na minha concepção: ele é um local onde tem os estagiários de pedagogia, e que eles acabam facilitando a vida de quem está indo no CIL, e de repente pergunta sobre algum livro. Mas ele é um momento onde a leitura é livre, sem a questão de uma consulta para um trabalho, e, dentro do CIL não acontece só a leitura, mas a contação de histórias... Então, é um espaço onde a pessoa ela entra em contato com a leitura de várias formas, não só aquela coisa individual em que ela vai especificamente para aquilo, para fazer uma pesquisa para a escola. É como se... (pausa) não é uma coisa obrigatória... você entra ali, você escolhe um livro, senta, lê... (Excerto de entrevista com a coordenadora)

Na definição da coordenadora, o CIL é caracterizado como um “momento” para leitura livre, sem obrigatoriedade, sem o caráter de pesquisa. Essa caracterização pode evidenciar que, para os sujeitos envolvidos com o funcionamento do CIL, ele é um Programa que não requer obrigatoriedade do leitor, mas é capaz de oferecer um momento em que a leitura é experimentada pelo prazer de sua atividade, e não como uma exigência.

Os dados analisados permitem compreender que o Programa passa por um período de constituição de sua identidade, os gestores e estagiários ainda estão tentando compreender a proposta do Programa no qual trabalham, depois de dois anos de implantação desta unidade. Sabem o que ele não é, uma biblioteca, mas há várias dificuldades para defini-lo como uma sala de leitura, como foco na leitura de fruição e em atividades de aproximação de seus usuários do universo das narrativas ficcionais (contação de histórias). Sobre a compreensão dos usuários, o público, por sua vez, parece ainda não ter compreendido o que é o CIL, bem como sua proposta, desconhecem que o CEU não possui uma biblioteca, mas um espaço de leitura.

A falta de definição sobre o Programa pode estar relacionada ao fato de não ter passado por uma etapa de elaboração e de planejamento, de modo participativo e colaborativo. Quando um Programa não se encontra claro e bem definido, fica aberto a diversas compreensões de todos os envolvidos, nem todas coincidentes e justificadas. Um fator determinante para auxiliar a compreensão dos funcionários e a divulgação de seus serviços entre o público é, em nossa opinião, a consolidação de um documento que possa regê-lo. Talvez, esta seja uma característica que ajude a compreender a baixa procura do espaço pela população da comunidade e sua pouca exploração.

Núñez (2002) diferencia as bibliotecas e salas de leitura. A primeira, segundo o autor, é um espaço que armazena livros e outros materiais de referência e consulta e pode contar com um ambiente e infraestrutura para a realização de diversas práticas leitoras, desde a pesquisa até a leitura fruição, contando ainda com a possibilidade de empréstimos e de profissionais formados (bibliotecários) para organizar o acervo e atender ao público. A sala de leitura, espaço que pode estar inserido em grandes bibliotecas ou independentes, é um ambiente menor voltado às práticas de leitura no local, com acervos dirigidos (por exemplo, os gêneros literários em detrimento de outros gêneros), cujo foco central é uma programação de atividades variada, destinada aos diferentes públicos, com profissionais dedicados à mediação e ao atendimento.

De todo o modo, o CIL, em função dos dados observados e daqueles obtidos nas entrevistas, converge para as algumas características que Núñez (2002) enumera para espaços de promoção da leitura: ter mobiliário para acomodar os usuários (mesas, cadeiras, sofás etc.) e o acervo (prateleiras, mesas de exposição,

etc.), em número e dimensões planejadas aos públicos esperados, dispô-los de modo que promovam a aproximação dos usuários ao acervo (zonas de consulta).

Sobre o quesito mobiliário e acessibilidade dos usuários ao acervo, pudemos observar que:

Percebi que quatro prateleiras que estão ao alcance das crianças e guardam os livros de literatura infantil e infanto-juvenil, são prateleiras feitas para ficarem em pé e estão com as laterais apoiadas no chão [...] o estagiário me explicou que ele teve essa ideia [de mudar a disposição] porque não haviam prateleiras para o tamanho das crianças, por isso, os livros ficavam altos de mais para este público, o que as impedia de acessarem, sozinhas, estes livros. Na tentativa de poder alcançar os livros as crianças escalavam as prateleiras, o que era muito perigoso, pois as prateleiras poderiam virar a qualquer momento em cima delas, eu achei interessante essa modificação. (Diário de Campo: Guarulhos, 19 de julho de 2012. Quinta-feira.)

Fotografia 5: Prateleiras adaptadas



Fotografia tirada das prateleiras que armazenam os livros para crianças, elas estão deitadas no chão para que as crianças possam alcançar os livros.

Fonte: Arquivo pessoal.

Nossa observação permitiu constatar que as adaptações realizadas pelos estagiários cumprem um importante papel no espaço do CIL, porque essa adaptação foi capaz de tornar possível que leitores de qualquer idade e tamanho, possam consultar prateleiras e buscar livros.

Geraldo define a organização do espaço da seguinte maneira:

T. 56 (Geraldo): é um lugar em que o livro não está alto, que o livro está baixo, você pode mexer, que você pode, acho que é degustar, sabe?

Parece que está muito mais próximo [...] (Excerto de entrevista com o gestor)

Segundo informou o gestor, a disposição do espaço segue as recomendações de Nuñez (2002), as prateleiras estão ao alcance dos usuários, ainda sobre este dado, os estagiários informaram:

T. 204 (Saulo): a gente não faz que nem biblioteconomia, a gente organizou da maneira que a gente acha melhor: os livros infanto-juvenis nas prateleiras altas e os livros infantis nas baixas, tentando direcionar as crianças: olha esses livros que estão na altura de vocês, logo são para vocês e esses que não estão na altura de vocês são para os adolescentes, para o pessoal adulto que procura [...] A gente teve dificuldade para organizar os dos adultos porque na verdade a gente não sabe como dividir (Ana, o interrompe e complementa: E essa é a nossa maior dificuldade até hoje) (Excerto de entrevista com os estagiários)

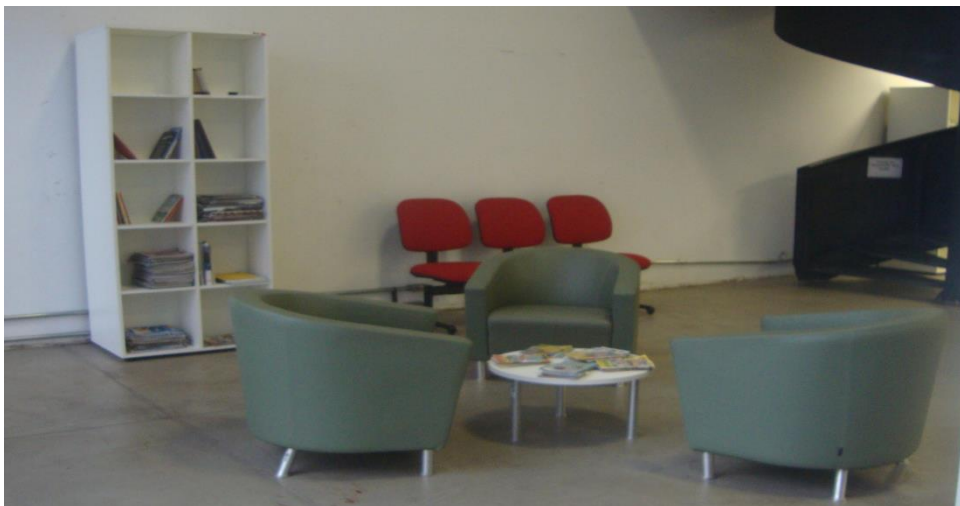
Apesar de apontar para a falta de formação específica para atuar no espaço, Saulo indica que se preocupa em dispor os livros de modo que os leitores possam realizar buscas e consultá-los. Essa é uma iniciativa dos próprios estagiários. Foram eles que reorganizaram o espaço a fim de tornar disponíveis os livros para os leitores (KALMAN, 2004). No entanto, o funcionamento do CII apresenta problemas no que concerne ao acesso, isto é, tanto em relação à organização dos livros, especialmente os dirigidos ao público jovem e adulto, como à mediação, aspecto que será melhor discutido no item 5.4.

O acervo dedicado às crianças encontra-se abrigado em prateleiras que foram adaptadas para o tamanho delas: prateleiras baixas, que estão próximas às mesas e cadeiras para uso infantil. Considerando ainda a escuta dos sujeitos, pode-se perceber que os estagiários mobilizaram-se para proporcionar dispor o acervo ao público infantil, sem riscos, e, utilizando dos recursos que possuíam. Esse dado revela a importância das contribuições de cada sujeito num Programa de leitura, bem como a importância do trabalho em equipe.

Quanto ao mobiliário, Bomfim e colaboradores (2007, p. 19), afirmam que “é recomendável que o espaço de leitura tenha poltronas, pufes ou outros tipos de assento, dispostos de modo a transmitir e favorecer a hospitalidade e o conforto”. Sobre tais características, há contribuições dos sujeitos representantes da gestão, da coordenação, e dos estagiários.

T. 66 (Geraldo): [...] ele tem aqueles sofás, que é uma coisa para a pessoa sentar, conversar, ler e a ideia era que ele pudesse desenvolver, porque primeiro ele existe dentro da escola, que ele pudesse desenvolver projetos de incentivo à leitura com crianças. (Excerto de entrevista com o gestor)

Fotografia 6: Poltronas do CIL



Fotografia tirada das poltronas disponíveis para uso dos leitores do CIL.  
Fonte: arquivo pessoal.

O gestor afirma que a mobília do CIL é acolhedora e capaz de proporcionar interação entre sujeitos leitores, ainda sobre isso a coordenadora informou:

T. 33 (Carmem): Com a mudança no mobiliário e isso foi um momento muito importante porque assim: foi pedido o mobiliário de um jeito e ele chegou de outro. Daí a pessoa que fez o pedido explicou, veio até aqui, e olhou o mobiliário, e explicou o que tinha acontecido. É que tiveram umas questões burocráticas que aí, enfim, houve uma modificação no mobiliário, e essa pessoa deu várias sugestões aí de como a gente poderia estar trabalhando com esse imprevisto dos móveis... (Excerto de entrevista com a coordenadora)

A coordenadora explica, no excerto, que a mobília do Programa não era adequada às funções e atividades, e eles precisaram fazer adaptações para o atendimento do público. Sobre essas adaptações o estagiário esclareceu:

T. 196 (Saulo): Quando a gente entrou nós readaptamos. A gente fez uma “adaptaçãozinha” porque todos os móveis são móveis altos e os livros ficavam em cima, para as crianças, principalmente os livros infantis e era difícil porque era um espaço que tinha muitos móveis muito altos e a gente não tinha como estar nos quatro cantos da sala ao mesmo tempo. E daí o que a gente fez? Foi baixar os móveis. (Excerto de entrevista com o estagiário)

Como declarado por Saulo, a iniciativa de adaptar a mobília foi dele e de sua colega. Ainda que se tenha realizado adaptações, o mobiliário parece adequado à função do CIL, oferecendo conforto aos que ali frequentam. Destacamos que não há suportes ou locais para exposição de cartazes nos quais possam expor programações e atividades do CIL. A comunicação atividades ou informações aos usuários é feita por meio de cartazes feitos de cartolinas, dispostos nas paredes e em murais improvisados pelos estagiários. A ausência de murais e de programação impressa e de espaços adequados à comunicação dessas informações interferem na divulgação do espaço. Também não há equipamentos eletrônicos tais como TV, aparelho de som, projetor multimídia para realização de dinâmicas e oficinas.

Como dito, um espaço de leitura deve ser cômodo e funcional (NUÑEZ, 2002; BOMFIM et. al., 2007) para que os usuários realizem suas pesquisas, acessem os livros e para boa manutenção do acervo. Um episódio relatado em notas de campo atesta os problemas enfrentados pelos usuários em relação a não organização das obras e o não domínio dos estagiários sobre o acervo.

[...] entraram dois jovens no espaço, vestindo roupas simples, aparentavam ter uns 17 anos, eles foram até as estagiárias e perguntaram se tinha o livro do “Fernando Pessoa”, e elas se olharam com dúvida, e uma delas perguntou: “quem é Fernando Pessoa?” Em seguida,, responderam que “não tinha não”, eles agradeceram e se viraram para ir embora. Eu não consegui me conter e disse pra eles voltarem que ali tinha livros do “Fernando Pessoa” sim. Disse a eles que Pessoa é um poeta Português e que no CIL também tinha livros de poemas e poesia, e que eu iria ajudá-los a procurar. O acervo não é catalogado, isso dificultou a busca e percebi que os jovens não acreditaram nas minhas palavras. Então, eles desistiram de me ajudar a procurar e foram embora. Quando estavam saindo, eu achei o livro e corri atrás deles, porém eles já haviam saído do CEU, então a estagiária veio até mim e pediu pra ver este livro e falou que ela ia levar o livro para casa para ler e poder conhecer “esse Fernando Pessoa”...

Esse fato de hoje me deixou intrigada, pois a frequência de jovens no espaço é baixa, e se eles não encontrarem o que buscam, significa não conquistá-los para retornarem, significa não incentivar um jovem a tornar-se leitor... (Guarulhos, 20 de julho de 2012. Sexta-feira.)

A falta de organização do acervo e o desconhecimento das obras e autores são problemas que afetam o atendimento aos diferentes públicos e seus interesses, bem como os desestimulam à prática leitora dos que ali frequentam, como mostra o excerto acima.

Como discutido na seção que analisa o indicador acervo, as obras dedicadas ao público infantil são mais conhecidas pelos estagiários e o mobiliário sofreu alterações para evitar riscos às crianças no momento em que procuram algo



para ler. Os livros, de modo geral, encontram-se nas prateleiras de forma acessível ao leitor e com boa visibilidade, mas não seguem critérios para sua ordenação e sem dispositivos que comunicam ao leitor o que podem encontrar. Ao final do campo, em 2013, o acervo, ainda estava em fase de organização e encontrava-se em processo de reconhecimento por parte dos novos estagiários do Programa. Esses são fatores que interferem na funcionalidade do espaço, já que os estagiários não sabem responder aos usuários com precisão quais livros estão disponíveis e os usuários têm dificuldade de realizar suas buscas, o que afeta a mediação e a dinamização de acervos, cujos objetivos são o incentivo à leitura.

Ainda em relação a disposição do acervo, uma iniciativa dos estagiário que nos chamou atenção é a organização de cantos temáticos. Os cantos temáticos são importantes recursos para despertar o interesse pela leitura, dinamizar o trabalho e divulgar um autor, uma obra. Geralmente, são organizados pelo mediador presente no espaço. Têm a função de promover complementos ao ato de ler, de estimular a busca por obras e autores nem sempre conhecidos pelos leitores, de promover novas leituras ou a visita a títulos já lidos e conhecidos. No episódio relatado em notas de campo, os estagiários decidiram organizar um canto temático sobre a autora Tatiana Belinky, pesquisando no acervo obras, a biografia da autora e planejando a produção de cartazes.

Observamos que, na programação do CIL, o canto temático para as crianças é realizado com periodicidade mensal. Os estagiários selecionam um autor entre eles, geralmente, de literatura infantil ou infanto-juvenil, colocam informações breves sobre a vida e a obra desse autor e organizam, sobre uma mesinha, alguns livros para consulta dos frequentadores. Ressaltamos que essa estratégia não se aplica ao público jovem e adulto.

Ainda sobre o espaço de leitura, foram observadas as condições de iluminação, conforto e ausência de ruído no local e limpeza, porque estes aspectos que condicionam o bom funcionamento de um espaço, e, segundo Bomfim e colaboradores (2007), é essencial que sejam todos garantidos. Saulo, em entrevista, opina sobre o conforto ambiental do espaço:

T. 208 (Saulo): É um espaço bonito, ele tem uma iluminação boa? Tem, mas só que é quente, é extremamente quente porque naquela sala tem uma parede toda de vidro, ela tem uma iluminação legal mas no calor é um lugar muito quente. Tem uma iluminação legal, mas aquele vidro esquenta demais, de uma forma que não tem como você ficar sentando ali no fundo,

até mesmo eu passo mal. Então tem uma iluminação legal, mas você estar ali dentro acaba não se tornando prazeroso porque você vai suar porque é muito quente. E se você fecha as cortinas você desmaia, porque fica um forno. (Excerto da entrevista com o estagiário)

O estagiário enfatiza o desconforto causado pela temperatura do local. Se, por um lado, a parede lateral de vidro oferece uma boa iluminação da sala e reduz, até certo ponto, ruídos externos indesejáveis, por outro, deixa passar os raios ultravioletas, sem permitir que o calor gerado saia, produzindo um “efeito estufa”. Por essa razão, o ambiente necessitaria de aparelhos de ventilação. O superaquecimento do espaço compromete ainda a manutenção do acervo. A solução encontrada foi a instalação de cortinas, que podem ser abertas e fechadas, segundo a necessidade. Isso amenizou o problema, porém, especialmente em dias quentes o espaço não oferece conforto. Para evitar tais questões, Nuñez (2002) recomenda que esses espaços devem contar com profissionais, tais como arquitetos e bibliotecários, capazes de planejar seu uso e garantir as condições adequadas ao seu funcionamento.

O local é limpo, mantido pelos funcionários de limpeza, com o apoio dos estagiários. Também é silencioso, o que ajuda aos leitores que ali se instalam. E, apesar, dos problemas a serem superados, é um local agradável para realizar leituras.

No espaço de leitura foi observada a presença de um computador, como dito, de uso exclusivo dos estagiários. Não há outros computadores com acesso à rede para consulta de leitores e busca de livros. Lembramos que o CIL não conta com sistema de catalogação, e, mesmo que houvesse equipamentos disponíveis, a consulta ao acervo seria impossível. De acordo com Nuñez (2002), o uso da internet acessada no computador auxilia a busca pela leitura e permite que o leitor faça sua escolha de maneira independente e ainda que práticas de leitura em ambientes digitais sejam efetivadas. Nas palavras da autora:

Uma das características mais vantajosas da internet é que engloba uma variedade tão tremenda de informações que é muito difícil não encontrar algo de que gostamos, por pouco que procuremos, com respeito a assuntos ou autores (NUÑEZ, 2002, p. 249, 250.)

A comunicação do Programa é um meio importante e é parte integrante de espaços de leitura. A disponibilização de programações, cronogramas com

atividades, cartazes divulgando projetos e propostas ao público são importantes para estimular a presença de frequentadores. Nuñez (2002) afirma que é preciso “dar a conhecer tudo o que se encontra nesses espaços, aos que já frequentam, como aqueles públicos que se deseja cultivar. Segundo o gestor, o CIL conta com sessões de contação de histórias, realizadas, esporadicamente, sem a presença de um profissional da leitura, e que não é possível prever quando elas vão ser realizadas.

T. 104 (Geraldo): Então tem contação de história, de quanto em quanto tempo? Não sei, não tem nenhum calendário construído [...] mas antes acontecia, acho que quinzenalmente. (Excerto de entrevista com o gestor)

O gestor informou que as mediações de leitura encontram amparo nas sessões de contações de histórias, mas que essas atividades não são regulares, ainda sobre a programação a coordenadora informou:

T. 48 (Carmem): Então, atualmente é assim, a gente não tem um momento para sentar e programar. Ai foi o que eu falei, os estagiários eles ficam livres para pensar nas atividades, eu converso com eles quando, às vezes, tem alguma coisa: “Olha, a gente vai trabalhar isso, então pensem em alguma coisa nesse sentido.” Mas eles são livres para trabalhar. Então o que a gente teve, a gente teve uma contação de história semana passada e eles fizeram uma oficina de culinária com as crianças, então isso é uma atividade, mas é esporádica, não tem. Ai no caso a questão de execução fica por conta deles ou de alguém que se propõe a fazer alguma coisa dentro do Centro de Incentivo à Leitura. (Excerto da entrevista com a coordenadora)

De acordo com os sujeitos e das notas de campo, não há um cumprimento semanal, quinzenal ou mensal de atividades de leitura, elas acontecem esporadicamente. São planejadas e executadas apenas pelos estagiários, que além de programar essas atividades, também precisam administrar o funcionamento do espaço. O gestor informa que o uso de murais é a principal estratégia de divulgação, não há menção de ações que divulguem o CIL na comunidade.

T. 143 (Geraldo): [...] maior parte a gente divulga nos murais daqui... a divulgação é simples, você passa na sala e fala... Para falar dos cursos, coloca nos murais... (Excerto da entrevista com o gestor)

Corroborando essa informação, o excerto da entrevista da coordenadora, a seguir.

T. 54 (Carmem): Então, todo tipo de comunicado, vamos colocar assim, é feito dentro do CEU mesmo, então toda programação, é colocada ali na frente do Centro de Incentivo à Leitura nos murais [...] Agora para chamar

as pessoas para o Centro de Incentivo à Leitura isso retorna para os estagiários mesmo. (Excerto da entrevista com a coordenadora)

No acervo do CIL, também não consta a agenda cultural da cidade de Guarulhos, cuja circulação é gratuita e feita em alguns pontos da cidade, inclusive no bairro, mantida pela Secretaria Municipal da Cultura.

Por fim, outro objeto de análise nesse indicador diz respeito à adequação do espaço ao público previsto e à localização. Como discutido, a região dos Pimentas é uma das maiores do município de Guarulhos, com um número elevado de moradores. Como o Centro se destina à comunidade do Pimentas, vale questionar se as dimensões do espaço comportam os públicos esperados (1200 usuários por dia, segundo o gestor). Durante a pesquisa de campo, não observamos um episódio em que o número de usuários fosse tão elevado a ponto de não serem atendidos ou acomodados no espaço. Percebemos que em vários períodos o Centro encontra-se vazio, sem frequentadores. Desse ponto de vista, podemos afirmar que as dimensões estão adequadas. Mas quando se projeta um atendimento amplo, com público de diferentes faixas-etárias e programação diversificada, é provável que o ambiente seja revisto, em termos de tamanho, mobiliário, funcionalidade e conforto.

Sobre a localização e acessibilidade da população, os estagiários apontam problemas, especialmente porque o CEU Pimentas encontra-se num local mais afastado na região. Em suas palavras:

T. 201 (Saulo): Mas é com relação a localização para mim, por ser morador de Guarulhos, por conhecer os outros centros de incentivo à leitura, pelo menos por onde eu passei. Diferente desse CEU que está fora do bairro, os outros que estão dentro do bairro são bem mais frequentados. Pelo menos quando eu estava no CEU Dutra, que é dentro do bairro mesmo, a comunidade dali frequentava, ou até mesmo o outro que tem aqui no Pimentas também [Ana: o CEU Paraíso] Paraíso, isso. Que a população vai, sempre tem aquela rotina de um, de outro vai lá da comunidade, lê, e tal, o São Miguel eu não sei porque a gente não teve a oportunidade de ir lá. (Ana interrompe e lembra o estagiário: nem esáa aberto ainda) nem está aberto ainda, não sei. Mas esse aqui, eu falo, devido a localização: ele está no Pimentas mas ele não está, ele está junto com a bolha... Sabe né? A bolha de sabão que envolve essa rua: é a rua da universidade, do hospital... (Excerto de entrevista com o estagiário)

O estagiário, no excerto acima, aponta dados relevantes sobre a localização do CIL, e, cria hipóteses sobre a baixa frequência da população. Ele informou que o programa está localizado geograficamente distante das comunidades do entorno, e, que por se tratar de uma rua que possui uma universidade e um hospital, os

moradores atribuam a ela funções específicas. Neste caso, são necessárias estratégias que revertam esse quadro e colaborem para que representações positivas sobre o equipamento cultural sejam construídas pela população da região.

Os dados indicam que o CIL está organizado de forma que permite aos usuários circularem pelo espaço de maneira dinâmica e autônoma, ainda que não contem com equipamentos como computadores ligados à rede (online) para uso e consulta dos usuários, ou com mobiliário devidamente planejado para o atendimento, o espaço permite a disponibilização do acervo. Outro aspecto que chama atenção é o fato de não se contar com funcionários que conheçam o acervo de modo a facilitar a consulta dos usuários, os estagiários mostram-se conscientes das limitações que circunscrevem o modo como organizam o acervo nas prateleiras, especialmente para o público adulto (menos frequentes deste espaço). Podemos afirmar que o CIL tem um espaço e infraestrutura (mesmo que adaptado) que permite a disponibilização de materiais impressos à comunidade (mesmo que ainda de modo restrito), mas num processo de democratização da cultura escrita, este é apenas um fator implicado. Se como afirma Kalman (2004), além da disponibilidade de materiais representativos da cultura escrita, é necessário ter acesso a eles, na seção seguinte passaremos a análise deste indicador.

### **5.3 O ACERVO**

Nesta pesquisa, concebemos o acervo como um “conjunto de bens que integram um patrimônio” (Bomfim et. al. 2007, p. 22), no caso dos espaços de leitura, o acervo é constituído por um conjunto de obras e de suportes da cultura letrada, que são fonte de informação e conhecimento, sua escolha e composição dizem respeito aos sujeitos a quem se dirige e ao compartilhamento de produções culturais socialmente valorizadas e que não se encontram distribuídas igualmente pelo conjunto da população. Como um conjunto representativo da cultura, pode-se afirmar que se compõe por “registros do conhecimento humano e as informações que ali estão registradas foram produzidas como conhecimento a ser transmitido; são uma memória coletiva da sociedade” (NÓBREGA, 2002, p. 354).

Sendo a leitura uma ação que necessita de complementos, um desses está relacionado à materialidade do que se lê: o acervo. Ao analisar este indicador, foram observados sua composição (quantidade e qualidade) a organização (comodidade e funcionalidade), o sistema de catalogação e de empréstimo, e o investimento para ampliá-lo e mantê-lo.

Retomando os estudos de Petit (2009), ao discorrer sobre a leitura como um caminho de busca pessoal cuja meta pode ser alcançada a partir de diferentes tipos de materiais da cultura letrada, quanto maior a quantidade do acervo e mais diversificado, maiores as possibilidades do sujeito leitor encontrar respostas para suas buscas. Tais leituras, para a antropóloga, podem ter variadas finalidades, podem ser reparadoras, atender a necessidades de caráter emocional, ou, social. Portanto, um acervo diverso pode melhor atender as finalidades daqueles que buscam complementos para o ato de ler.

Durante a geração de dados, percebemos que há poucos dados sistematizados sobre o acervo, seja em relação à quantidade de obras que o CIL possui, seja em relação aos gêneros e suportes selecionados para sua composição. Tal percepção é corroborada pelos depoimentos de ambos os estagiários:

T. 205 (Saulo): [...] e a gente não tem também a quantidade dos livros, a gente nunca sabe se eles realmente estão faltando ou se alguém roubou, alguém levou. Enfim, a gente tem essa dificuldade... até hoje eu não encontrei em nenhum lugar registrado “dez livros A Cabana”, “três livros não sei o quê”. A gente não tem isso, então acaba tendo essa dificuldade... (Excerto de entrevista com o estagiário)

Ana, a estagiária complementa:

T. 211 (Ana): Têm muitos livros, diversos livros e tem livros assim: são muito ricos os livros que tem lá, a gente tem coleção, a gente tem obras que são antigas, têm pessoas que vem de universidades, pessoas que estão se preparando para o vestibular. É muito bom. (Excerto de entrevista com a estagiária)

Segundo Saulo, não há uma relação ou lista para consultar quais livros podem ser encontrados nas prateleiras, também não sabem quantos exemplares possuem de cada título ou a totalidade das obras que compõe o acervo. Nos depoimentos de Ana, observamos várias qualidades atribuídas a esse conjunto

(ricos, obras antigas, diversos, obras para a preparação para o vestibular etc.), no entanto, não há qualquer precisão em relação a sua composição. Como sua colega de trabalho, Saulo também avalia positivamente o acervo, mesmo que não conheça os títulos que o compõe:

T. 212 (Saulo): É muito bom. Tem essas coisas assim. Mas tem bastante, esses os mais procurados de literatura brasileira tem, esses de literatura estrangeira que chamam: “*best seller*”, não sei se é assim, têm, os de infantis tem. Tem uma quantidade legal. (Excerto de entrevista com estagiário)

O modo como se referem ao acervo denota, de um lado, o pouco conhecimento de sua composição, e, de outro, a falta de domínio sobre gêneros e da seleção que definiu essa composição. Essas são questões relacionadas a outro problema enfrentado pelo Programa, a falta de catalogação do acervo. Não há softwares para isso e tampouco procedimentos escritos, como o caderno de tombo ou uma lista com a relação de exemplares. Como promover o acesso aos materiais disponíveis no CIL, se se sabe muito pouco sobre sua composição? Como organizar o acervo se se conhece muito pouco sobre a produção literária nacional, infanto-juvenil, internacional etc.? A mediação e a organização de uma programação diversificada para os variados públicos previstos podem ser prejudicadas em função dos aspectos apontados acima.

A falta de registro sobre a composição do acervo no CIL, levou-nos a buscar outras fontes, para além dos participantes previstos neste estudo. Em visita à Diretoria de Orientações Pedagógicas (DOEP), da SME de Guarulhos, buscamos com a equipe técnica do Programa alguma documentação a respeito do acervo do Programa. O excerto abaixo ilustra esta busca sem resultado positivo.

Hoje fui recebida no DOEP, na SME, durante o período da tarde, pelos responsáveis pela gestão do Programa CIL [...]

Ainda na oportunidade pedi que me disponibilizassem a lista de compra do acervo, ou, algum documento redigido que liste e classifique o acervo do CIL do CEU Pimentas, para que eu o pudesse quantificar e analisar sua diversidade, as responsáveis pelo Programa me informaram que o acervo possui 4.000 títulos, comprados pela SME quando inaugurado o Programa, em agosto de 2010. Após essa compra, e, a inauguração, não foram adquiridos outros materiais para o acervo. As informantes combinaram comigo que seria enviado para meu e-mail via internet a lista de relação do

acervo solicitada. (Diário de Campo. Guarulhos, 10 de maio de 2013. Sexta-feira, período da tarde.)

Chamou-nos atenção que não nos foi oferecida a lista dos títulos que compõe o acervo e que, depois de três anos de implantação, não se tenha previsto qualquer mecanismo de manutenção, reposição e ampliação do acervo do CIL. Quatro mil títulos para 1200 visitantes diários previstos pela gestão não parece uma proporção adequada, mas não temos dados suficientes para avaliar a quantidade, já que não há um registro qualificado do programa e da frequência de leitores nesse espaço.

A diversidade é outra característica importante do acervo que pode ser captada por meio dos gêneros textuais disponíveis, dos temas e dos tipos de suportes que o acervo abriga, das diferentes práticas de leitura que podem promover e pelas várias opções que oferecem aos sujeitos que procuram o Programa. Concordamos com Bomfim e colaboradores (2007) que um acervo diverso abarca variados suportes: livros, jornais, revistas, gibis, mapas, audiovisuais, reproduções de obras artísticas, cartazes, folhetos etc. Também abarca variados gêneros e subgêneros, desde os literários, passando pelos jornalísticos e paradidáticos, até os multimodais e de referência, tais como dicionários e enciclopédias.

Sobre a diversidade do acervo, há contribuições da coordenadora do CEU e registros colhidos no Diário de Campo que colaboram para tecermos algumas compreensões.

T. 63 (Carmem): É um acervo diferenciado, que ele chama as pessoas exatamente para ler o que elas gostam de ler e assim: na verdade elas podem pegar um livro ler um pouco, depois pegar outro, então essa questão da flexibilidade no acervo é muito importante... Esse olhar aí, desde a criança de dois, três anos aí, que a gente tem um acervo infantil, até para os adolescentes, que a gente sabe que tem um gosto diferente pela leitura. (Excerto de entrevista com a coordenadora)

Carmem chama atenção para o suporte livro, para a leitura fruição e para a variedade que atende aos públicos infantil e adolescente, mas não há qualquer menção a sua composição em termos de suportes, temas e gêneros. Durante a observação participante, colhemos dados que corroboram a percepção de Carmem, mas não realizamos um registro preciso sobre sua composição. Apesar de solicitarmos ao gestor e à coordenadora do Programa a relação de obras constantes



no acervo. Observamos a presença de livros de literatura, revistas variadas, gibis, mapas, dicionários, jornal do município e um livro sobre a memória local. Não observamos a presença de audiovisuais e de equipamentos para sua reprodução ou obras iconográficas (livros de fotografia, de arte, etc.). Os trechos do caderno de campo ilustram nossa percepção.

Enquanto o estagiário prosseguia com a atividade entraram três meninas juntas, aparentavam ter entre 10 e 12 anos, elas permaneceram no CIL por cerca de uma hora, folhearam livros das prateleiras baixas de literatura infanto-juvenil, conversaram, mostraram as ilustrações do livro uma para as outras, andaram pelo CIL e uma delas encontrou a coleção “Crepúsculo”, chamou as amigas e pegaram os livros da prateleira, folhearam e depois foram embora, neste processo nenhum estagiário as chamou para orientar um livro ou mediar uma leitura. (Guarulhos, 18 de julho de 2012. Quarta-feira.)

Dois meninos com cerca de dez anos entraram no CIL e permaneceram lá em média de 40 minutos, leram livros da literatura-infantil, procuraram outros nesta mesma prateleira, em seguida, pediram folhas para desenharem, eles pareciam já serem frequentadores do CIL, depois de desenharem foram embora. (Guarulhos, 20 de julho de 2012. Sexta-feira.)

Mais tarde outra mãe esperava a saída da filha do curso, ela leu gibis; dois meninos adolescentes que também leram gibi; um homem que deixou seu filho no futebol à procura do jornal, quatro meninos pequenos que leram literatura infanto-juvenil, duas meninas em busca da saga “crepúsculo”... (Guarulhos, 27 de agosto de 2012. Segunda-feira.)

Outra característica do acervo observada diz respeito à organização, ao modo como se encontram disponibilizados os títulos que compõe o acervo. Duas qualidades são fundamentais: comodidade e funcionalidade. Ambas colaboram para que leitores e mediadores possam encontrar aquilo que buscam em espaços como o CIL e estão relacionados ao mobiliário e as dimensões do espaço. Também diz respeito ao conhecimento que funcionários precisam ter do acervo e dos interesses e necessidades dos públicos privilegiados. O gestor indica que tal conhecimento é de responsabilidade daqueles que atuam diretamente no CIL, como no excerto a seguir:

T. 86 (Geraldo): [...] não há ali um estudo sobre o acervo. O que eu acho que deveria ser fundamental, a ideia é que ele (o estagiário) soubesse, não digo onde está cada livro, que isso é humanamente impossível, mas que ele soubesse basicamente do que se trata o acervo, de onde ele encontra o que, que ele fosse um leitor também desse acervo. (Excerto de entrevista com o gestor)

Para os estagiários a falta de catalogação é o fator responsável pela falta de uma organização por categoria das obras. Observamos que as obras de literatura infantil encontram-se organizadas em prateleiras baixas ao alcance das crianças, e as obras de conteúdo adulto nas prateleiras altas e intencionalmente dispostas aos leitores, característica que foi percebida somente na segunda etapa de campo (em 2013). Vale lembrar que são as crianças em idade escolar aquelas que mais frequentam o CIL. Ainda durante a segunda etapa de observação participante uma dupla de estagiárias estava empenhada em conhecer o acervo e tentar organizá-lo, mesmo que sem critérios definidos, como demonstra as notas de campo a seguir:

A nova estagiária me contou que elas estão contando o número de livros que compõem o acervo, e, separando-os por categorias, ela me disse que não sabem separar exatamente o tipo de livro, mas mesmo assim estão fazendo porque querem ver o CIL organizado, além de ter sido recomendado pela gestão do Programa que esse trabalho fosse realizado. A estagiária que trabalha no CIL há mais tempo me disse que essa organização foi uma meta estipulada para os trabalhos de 2013.

Enquanto permaneci no espaço pude observar como elas estão organizando o acervo: estão colando etiquetas adesivas nas prateleiras com a classificação que elas concordaram nomear, e, cada livro também está recebendo uma etiqueta com um número e sua classificação. (Diário de Campo. Guarulhos, 6 de maio de 2013. Segunda-feira.)

Na primeira etapa da pesquisa de campo, em 2012, o acervo encontrava-se disposto nas prateleiras sem organização por gêneros ou categorias, apenas estavam separadas as obras para o público infantil de um lado do CIL, e de caráter adulto do outro lado, em prateleiras maiores, a falta de organização por categorias dificultava a busca, pois nem os estagiários sabiam onde estavam os livros, nem os usuários conseguiam traçar uma busca do que procuravam. Os estagiários haviam conseguido separar, a critério deles, obras de literatura infantil de um lado, e títulos adultos do outro lado em prateleiras altas.

Na última entrada em campo, em 2013, ocorreu uma mudança na organização do acervo, as estagiárias estavam num processo de etiquetar as prateleiras por categorias, e, por isso começaram a identificar os livros que compõem o acervo do Programa. Vale lembrar, que a dupla de estagiárias não é a mesma da primeira etapa do campo e não contamos com entrevistas com esta nova equipe. Em conversa com essas estagiárias durante a observação, elas justificaram a

necessidade de organização do acervo a fim de facilitar a busca pelos interesses dos leitores. Trata-se também de uma iniciativa que se coaduna com a meta estabelecida pela equipe técnica do DOEP, a fim de promover com eficiência as atividades de promoção leitora.

Capparelli (2002), e Bomfim e colaboradores (2007), recomendam que os livros estejam separados por categorias, a partir de interesses, ou, de gêneros e subgêneros, para que o leitor saiba localizar o que procura. Segundo os dados coletados nessa pesquisa, o CIL funcionou com um acervo sem uma organização intencional durante os dois primeiros anos, somente no terceiro, assistiu-se uma iniciativa de organizar as obras, ainda que sem critérios claros. Assim, não podemos prever o tempo que durará esse procedimento e quanto levará para que os estagiários, e, os frequentadores compreendam e se acostumem com a nova organização.

Quanto às estratégias de manutenção e ampliação do acervo, desconhecemos. Segundo o gestor, a compra e os recursos para isso são de responsabilidade da SME de Guarulhos, mas desde sua implantação não houve um plano direcionado visando-as. Bomfim e colaboradores (2007) recomendam que a ampliação do acervo seja realizada sob a consulta dos sujeitos da própria comunidade onde os espaços de leitura estão instalados, e, que suas indicações estejam presentes na lista de compra do acervo que será disponibilizado no programa.

Mas o acervo, desde a inauguração do Programa em 2010, não foi ampliado, tampouco constatamos estratégias utilizadas para medir a preferência leitora, e através disso selecionar um critério de compra. Percebemos que os estagiários sempre observam a leitura das crianças que frequentam o CIL, o que pode ser um dado capaz de apoiar a ampliação e manutenção do acervo para esse público. No entanto, no momento em que se deu a pesquisa a aquisição de novas obras ou a reposição de títulos não havia sido realizada, tampouco os estagiários haviam sido consultados a esse respeito. Também não tivemos acesso ou nos foi mencionado planos de ação de iniciativa do CEU com vistas à manutenção e ampliação do acervo.

Por fim, outra característica de um acervo que se presta à formação de leitores diz respeito ao procedimento de empréstimo, o que permite prolongar práticas de leitura em outros espaços, envolvendo outros leitores. A leitura pode se

realizar em casa, na escola, no ônibus, a caminho do trabalho, na biblioteca, enfim, em espaços fixos e móveis. A escolha do local para leitura está relacionada com o tempo que sujeitos podem dispensar a essa atividade, bem como onde estarão quando isso for possível. Bomfim e colaboradores (2007, p. 26), recomendam que todo espaço possua, em funcionamento, o serviço de empréstimo de livros para os diferentes públicos. No caso do CIL, a falta de catalogação impede a circulação das obras e apenas funcionários do CEU conseguem o empréstimo de maneira informal. A respeito desse aspecto, o gestor e a coordenadora reconhecem que a falta de catalogação e do estabelecimento de sistema de empréstimo são questões a serem superadas, em suas palavras:

T.76 (Geraldo): [...] então, ainda não tem esse sistema, o que inviabiliza fazer esses empréstimos, e, isso tem um problema para atender a população, porque você não pode emprestar o livro, você precisa segurar a população ali no CIL. E eu acho que o empréstimo era fundamental. Deveria ter empréstimos, mas não tem por falta de um sistema, a ideia é que os livros sejam emprestados, só que não está ainda, instalado, o sistema. (Excerto de entrevista com o gestor)

T. 52 (Carmem): [...] E assim, em relação à catalogação, a gente está esperando um sistema para fazer isso, que é o Biblilivre. E aí ele (o acervo) não foi catalogado. Os estagiários tem uma catalogação que eles que montaram mesmo, para eles saberem o que tem, mas oficialmente não tem não. (Excerto de entrevista com a coordenadora)

Vale ressaltar que a catalogação do acervo, como afirma Nuñez (2002) é um procedimento que promove a organização do acervo com comodidade e funcionalidade.

Um componente fundamental para se colocar um Programa de incentivo à leitura e formação de leitores é o acervo, que, como indica Petit (2008), deve relacionar-se de algum modo àquilo que seu público busca, aos interesses e motivações desses leitores. O CIL possui este conjunto, mas faltam informações sistematizadas que permitam caracterizá-lo. A falta de estratégias tais como o conhecimento do acervo pelos funcionários do CIL, de sistema de catalogação e de empréstimo são fatores que interferem na possibilidade de organização das obras de acordo com suas características (suportes, temas e gêneros) e com o público. Também constatamos que a manutenção do acervo e aquisição de novas obras não estão previstas pela gestão do Programa, tampouco foram estabelecidos planos de ação para esses fins pela gestão. Esses parecem ser desafios fundamentais a

serem superados por meio de estratégias e procedimentos intencionalmente estabelecidos por todos os envolvidos na organização e funcionamento do CIL.

#### 5.4 A MEDIAÇÃO DE LEITURA

O ato de ler implica interagir com o outro. No processo de formação de leitores, há um “outro” que se coloca exatamente no meio de leitores, textos e autores, é aquele que com sua experiência e conhecimento propõe-se a fazer ações que o leitor sozinho não conseguiria, atua como guia. Há várias formas de realizar a mediação e um dos aspectos que nos interessou neste estudo foi verificar se o CIL previa ação de mediadores de forma intencional e para fins formativos, ampliando o repertório de leituras dos usuários deste espaço.

O mediador de leitura é aquele capaz de estreitar, ou, de tornar possível que se realize o contato do leitor com textos escritos em seus suportes, também é um incentivador da leitura, por meio do compartilhamento de conhecimentos e de recursos necessários para a realização desse ato. Segundo Petit (2008), este ator pode ser um amigo, um professor, um familiar, um bibliotecário, um arte-educador, um terapeuta, um animador cultural, um voluntário, entre outros perfis. A autora destaca a importância desse sujeito, em suas palavras,

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008, p. 154)

No Programa, os estagiários responsabilizam-se também pela mediação, como afirma a coordenadora do CEU, no excerto da entrevista a seguir:

T. 33 (Carmem): [...] os estagiários [devem] se apropriar do acervo até do que eles têm em relação à biblioteca e o que é um centro de incentivo à leitura, então conhecer aquele acervo, pensar o para que, o que a gente pode fazer, como que pode fazer. Ter segurança para fazer alguma coisa. [...] (Excerto de entrevista com a coordenadora)

No excerto acima, Carmem expressa o que os estagiários precisam conhecer e o que devem fazer. Segundo ela, eles devem conhecer o acervo e as diferenças entre uma biblioteca e centro de incentivo à leitura. Também precisam planejar suas ações e delinear estratégias para desenvolverem seu trabalho. Vale ressaltar que os estagiários permanecem no Programa por dois anos, depois desse período, novos são contratados. Normalmente, dá-se preferência a graduandos do curso de Pedagogia. Sobre a função dos estagiários, Geraldo, gestor do CEU nos informou que

T. 70 (Geraldo): Eles estão estudando ainda, pedagogia. Então, e aí as responsabilidades deles: eles têm que manter o acervo em ordem, o espaço, mas eles têm que desenvolver projetos porque eles estão estagiando... Então a ideia é de que eles pudessem desenvolver projetos com a comunidade ali [...] (Excerto de entrevista com o gestor)

Geraldo destaca o papel deles na organização e manutenção do acervo, bem como no desenvolvimento de projetos dirigidos à comunidade. Bomfim e colaboradores (2007) enumeram algumas outras ações que cabem aos mediadores da leitura: conhecer o acervo, mantê-lo e organizá-lo de modo a torná-lo acessível ao público, prever as necessidades de leitores em formação diante de certas práticas de leituras e gêneros, ter disposição positiva para realizar leituras para outras pessoas e para si mesmo, dominar sistemas de catalogação a fim de colaborar na localização de títulos e autores, entre outras. Se não as possui, é necessário um processo formativo que preveja aprendizagens voltadas para a dinamização de acervos. Enfim, trata-se de um ator capaz de ampliar o repertório de práticas de leitura, de ampliar o contato com textos escritos.

Os estagiários que atuam no CIL são responsáveis pela mediação, apoiados pela coordenadora do CEU. Durante o campo, notamos que estão ainda em processo de formação e, segundo seus depoimentos, descobrem-se leitores no envolvimento com o programa. Aprendem sobre sua função em exercício, conforme ilustra o trecho da entrevista a seguir:

T. 216 (Pesquisadora): E vocês se sentem responsáveis por incentivar a leitura?

T. 219 (Saulo): Muito responsável, nossa! É um desafio mesmo.

T. 220 (Ana): Até pra gente mesmo, nós estamos num estado de transformação...

T. 221 (Saulo): Sim. Cultural mesmo, porque a gente não tem esse hábito, deveria ter, mas a gente não tem tanto assim. Então você mesmo tem que mudar, é difícil.

T. 222 (Ana): Você mudar é difícil, imagina você tentar mudar os outros.

T. 223 (Saulo): Exatamente, para você mudar, você sabe que é importante, que a gente tem que ler muito mais do que a gente lê, porque a gente lê pouco.

T. 224 (Ana): E a gente corre contra o tempo, poxa gente, é importante!

T. 225 (Saulo): A gente tem que ler, e, a gente não lê, assim, da maneira que a gente deveria. Imagina incentivar outra pessoa que às vezes não tem em casa alguém que incentive, às vezes nem na escola, então, é difícil.

Como dito, é no exercício de sua função que lidam com as responsabilidades de incentivar outros a lerem, que criam o hábito da leitura, que se transformam e percebem os desafios que precisam ser enfrentados em função de suas próprias histórias de leitores. Seus depoimentos remetem a falta (de leituras, de hábito e de incentivo) que marcam seus processos formativos.

Sem contar com uma formação inicial que os preparem para suas funções o desenvolvimento de suas ações ficam, de certo modo, circunscrito. Segundo seus depoimentos, no Programa eles organizam, planejam, promovem e executam projetos de leitura, cuidam do acervo, do espaço, atendem o público que frequenta o espaço, auxiliam as buscas do leitor etc. Porém, como são estagiários não possuem o preparo para executar todas essas funções.

Apesar de contarem com estagiários provenientes de cursos de Pedagogia, nem sempre o fato de estarem cursando essa licenciatura é garantia de que se tenha o perfil adequado para realizar sua função. Saulo e Ana deixam claro os desafios que enfrentam, além de termos apontado em outras seções deste capítulo, que, muitas das ações referentes ao atendimento do público, ao acervo, ao espaço, além da mediação, encontram-se prejudicadas pela falta de formação inicial e em serviço desses funcionários. Para além desse critério, o Programa poderia prever a definição de um perfil funcional, para além do critério de estarem cursando a graduação, bem como um processo de formação em serviço que colabore para que desenvolvam aprendizagens efetivas para tornarem-se mediadores.

Outro aspecto problemático do Programa é o rodízio desses estagiários, que são trocados a cada dois anos. Esse processo faz com que certas atividades não tenham continuidade, é o que destaca Carmem, nesse excerto:

T.33 (Carmem): Então assim, até os estagiários se apropriarem do acervo, até do que eles têm em relação à biblioteca, e, o que é um centro de incentivo à leitura, conhecer aquele acervo, pensar o pra que, o que a gente pode fazer, como que pode fazer. Ter segurança para fazer alguma coisa, porque o que eu falo para eles é que aquele é um espaço deles, que eles têm muito mais propriedade do acervo que esta ali do que eu, que vou lá, vejo, converso. Então é um espaço deles. Atualmente eu tenho dois estagiários que tem uma propriedade muito grande do acervo, propõe atividades, então tem um grupo que vai muito bem. O outro grupo já não, eles tem uma outra maneira de ver ainda, uma coisa mais de: “Ai, estou cumprindo horário.” (Excerto de entrevista com a coordenadora)

Podemos afirmar que estagiários, com vinculação trabalhista precária e sem formação específica para sua função, não podem se responsabilizar sozinhos pelo Programa, sendo necessário que os gestores considerassem a contratação de profissionais. Perguntamos se esse tipo de contratação não se refere aos recursos que o governo municipal direciona para a implementação de políticas de leitura, financiamento que nem sempre corresponde às metas estabelecidas.

Segundo Bomfim e colaboradores (2007), a mediação implica o planejamento e a implantação de programações intencionalmente dirigidas para diversos públicos previstos num programa de incentivo à leitura. Para os autores, “as atividades de leitura devem ser intencionalmente preparadas com antecedência, planejadas de acordo com o que se conhece das características [...] tendo em vista ampliar seus repertórios e suas capacidades leitoras.” (BOMFIM et al, 2007, p. 30). Ainda sobre o planejamento, Nóbrega (2002), sugere que a mediação envolva conhecimentos sobre os leitores e leituras, esse conhecimento mantém relação estreita com a possibilidade de planejar ações e com seus impactos, segundo a autora:

Leitura, pois, tem a ver com escrita e oralidade. Afirmação que deve servir de base para nossas reflexões. Então, precisamos pensar sobre essas coisas para, quando botar uma criança no colo e contar uma história ou “brincar” no computador – estou usando uma imagem que vi no Mundo da Leitura, uma imagem maravilhosa, porque a gente quer uma biblioteca assim, uma criança dentro de uma biblioteca dessa maneira; imagem dizendo tudo da ação, do fazer que ali se faz: não é só o adolescente, não é só o estudante, há uma criança pequetinha que brinca e está construindo conhecimento nessa biblioteca - , para fazer essa ação de construção do conhecimento prazerosa, essa ação da leitura, para eu chegar a isso, por onde eu passei? Que marcas foram feitas no mundo, no social, no coletivo para que a gente pudesse chegar aqui? (NÓBREGA, 2002, p. 354 – 355)



O gestor atribui a responsabilidade do planejamento e da execução de atividades promotoras da leitura aos estagiários e os estagiários também discorrem sobre esta função na entrevista.

T. 86 (Geraldo): Tem os estagiários que fazem tudo. Toda atividade que se pensar que possa ocorrer lá dentro são os estagiários que devem fazer, e, assim, não há... se você chegar lá dizendo que gostaria de ler um livro sobre tal coisa, que fale tal coisa, vai da boa vontade do estagiário, porque assim, o conhecimento prévio do acervo não há ali, sabe? (Excerto da entrevista com o gestor)

T. 91 (Ana): [...] a gente tenta fazer o nosso trabalho, desenvolver nosso trabalho lá no CIL de acordo com a nossa autora do mês. Esse mês foi a Tatiana Belinky, então, a gente procura um livro que a gente acha que vai conseguir chamar a atenção da criança, uma coisa que a criança goste, que a gente vai ver que a criança vai participar e a idade também: pela idade. Como a gente está no processo de conhecer as crianças ainda, a gente não tem muita prática... Então a gente acaba usando isso de uma forma que a gente acha que vai conseguir segurar a atenção da criança... (Excerto de entrevista com a estagiária)

Ana também descreve como são organizadas as atividades de mediação, e, ainda, conta sobre a falta de experiência para atuar como mediadora de leitura. O estagiário também participa:

T. 152 (Saulo): E até mesmo a gente contou para uma outra sala de trinta e cinco alunos [da escola abrigada no CEU], pelo menos um voltou no final de semana, ele veio com o pai e com a mãe [Ana: eles voltam e querem o livro] eu lembro do menininho de óculos: “olha aqui! Esse livro a conta história do bolinho é gostoso.” [Ana: e a mãe veio aqui agradecer a gente] e depois ele veio aqui mostrar o livro para a mãe dele: “Ah cadê o Caso do Bolinho?” “Não, eu vou embora.” “Não, espera! Que eu vou te mostrar.” – Esse dia do menino que voltou foi muito legal. (Excerto de entrevista com o estagiário)

Conforme os dados são os estagiários os responsáveis pelas atividades do CIL, elaboram, planejam e executam mensalmente um projeto de leitura para os usuários. Essas atividades são pensadas para alunos da escola do CEU, que frequentam o programa acompanhados de suas professoras. Porém, o público do CIL não se restringe a essas crianças, e não foi observado, durante o campo, uma programação planejada para esses outros usuários. Bomfim e colaboradores (2007) ressaltam a importância de promover atividades que atinjam os públicos visados e

seus interesses. No entanto, como Saulo afirma a participação da comunidade ainda não está contemplada no planejamento.

T. 178 (Saulo): Então, aquilo que eu te falei, os nossos projetos eles são focados para a escola, não tem projeto focado para a comunidade ou aproveitar esse projeto com a comunidade. Então não tem uma divulgação, a gente faz todos os nossos projetos direcionando para o público da escola, quando eles nos procuram a gente tenta... (Excerto de entrevista com o estagiário)

Vale ressaltar que para planejar ações é preciso conhecer quem são “os participantes, quais são seus recursos, interesses, potenciais ou dificuldades: perceber o lugar em que o outro se encontra procurando lhe indicar caminhos de ampliação de seu repertório” (BOMFIM et. al.; 2007, p. 30). Nos excertos a seguir, Ana e Saulo narram tentativas de atender às necessidades de alguns usuários do CIL, as crianças em idade escolar.

T. 102 (Ana): A gente procurou uma história que era mais interessante, que vai se identificar com a turma, por exemplo, se for um quinto ano a gente procura uma história que vai ser mais ou menos uma coisa que eles vão gostar, eles vão conseguir prestar atenção... e assim a gente planeja a atividade... (Excerto de entrevista com a estagiária)

T. 110 (Saulo): A gente tem esse papel de ser incentivador de leitura, só que eu, pelo menos falo por mim, eu não sei como incentivar a leitura num adulto que procura, porque geralmente o público do Centro de Incentivo à Leitura, eles chegam, entram e saem. Então a gente fica meio assim, está procurando alguma coisa? A gente acaba perguntando, mas nem sempre, não são com todos os usuários... Então assim, eu acho que a nossa dificuldade de incentivar a leitura é no sentido assim... quando chega alguém, o que você está procurando? Qual livro você precisa? ... Então a minha dificuldade pelo menos é nesse sentido de saber como eu vou incentivar alguém, assim: “Ah, você quer ler tal livro, assim, assim, assado?” Não sei como fazer isso, entendeu? Como ter esse primeiro contato com a pessoa, saber identificar o que ela está procurando... Mas aí, o que que você tem desejo de ler, o que a pessoa tem desejo de ler eu não consigo identificar isso na pessoa, entendeu? [entendi] Então, acho que nesse sentido é uma falha minha de como incentivar, eu realmente não sei, não sei como fazer para chegar no público e falar, o que você precisa? O qual livro que você quer? Você tem um gênero específico? O que você quer ler?” Acho que isso pelo menos eu não faço, a gente não tem uma [Ana: preparação] preparação para isso, para identificar isso no público. (Excerto de entrevista com o estagiário)

Notamos a preocupação e o interesse dos estagiários em conseguirem mediar a leitura para diferentes públicos. No entanto, eles enfrentam obstáculos

relacionados à falta de formação e de informação para que executem funções para as quais não foram preparados. Inferimos que se sentem mais preparados para atender às crianças, o que pode estar relacionado à graduação que estavam cursando. Porém, diversas faixas-etárias, práticas de leitura, suportes e gêneros devem ser alvos de suas ações.

## 5.5 A GESTÃO DO PROJETO

A elaboração de uma política pública trata-se do conjunto das habilidades de enfrentar, propor e mediar ações que favoreçam a população, cujas iniciativas dependem do poder público. Uma política de leitura é composta por um núcleo de objetivos que conduzem a implementação de programas e projetos. Para consolidar uma política é preciso documentar sua proposta, reunindo o conjunto de objetivos, normas, e, acordos que guiam seu funcionamento. Para Nóbrega (2002), um programa de leitura cujo foco concentra-se no leitor, e, na democratização do acesso à leitura, deve reunir os seguintes itens:

1. uma linha de ação política, priorizando a visibilidade do programa, articulando os vários segmentos envolvidos – biblioteca/sala de leitura, escola, comunidade, mídia, poder público;
2. uma linha de ação teórico-metodológica, a fim de contextualizar os projetos e atividades a serem desenvolvidos;
3. uma linha de ação pedagógica cujos pressupostos estão relacionados à questão da leitura em sua dimensão social e à questão das bibliotecas e salas de leitura como espaços de animação cultural. (NÓBREGA, 2002, p 358.)

Ainda sobre a elaboração e a execução do plano de funcionamento de um programa de leitura, Bomfim e colaboradores (2007) recomendam que estejam previstos os seguintes itens na documentação:

- A) funcionamento do espaço;
- B) programação semanal, mensal ou de eventos pontuais de atividades de leitura;
- C) atendimento e orientação para empréstimo dos livros;
- D) orientação de pesquisas e outros serviços do espaço;
- E) organização do trabalho de limpeza, preparo do ambiente para atividades, guarda dos livros, etc. (BOMFIM, et. al. 2007, p. 33)

Esses aspectos que dizem respeito à gestão de um programa também foram objetos de estudo nesta pesquisa. Como dito anteriormente, não há um documento em que estejam relacionadas as metas do Programa, sua função, estratégias de ação, formas de gestão etc. O gestor nos informou que não há um projeto ou documento nos quais os itens apontados por Nuñez (2002) e Bomfim e colaboradores (2007) estejam registrados e socializados entre os envolvidos no Programa.

T. 58 (Geraldo): É o Departamento de Orientações Educacionais Pedagógicas da Secretaria de Educação (DOEP) que faz a seleção dos estagiários e que coordena as atividades deles. Tem uma coordenadora e tudo mais e eu vejo que falta uma proposta de ação ali. (Excerto de entrevista com o gestor)

T. 108 (Geraldo): Então o QSN [é o Quadro de Saberes Necessários]. Ele menciona alguma coisa, mas nos CEUS você não vai encontrar nenhum tipo de documento. Porque você encontra a concepção do incentivo à leitura de um modo geral, porque tem na escola também, tem escola que tem o centro de incentivo à leitura [certo] porque ainda não tem nenhum tipo de documento produzido sobre os CEUS, capaz que o DOEP tenha alguma coisa sobre o CIL [Ok] acho que o DOEP específico deve ter. (Excerto de entrevista com o gestor)

O reflexo desta ausência na rotina de trabalho dos estagiários fica evidenciado no trecho a seguir:

T. 228 (Saulo): Sendo sincero, eu desconheço digamos assim: essas regras. Não sei se é essa a palavra, eu desconheço, a gente sabe das orientações que têm para formação de projetos... a lei que fala da parte da legislação a gente desconhece, vou falar por mim: desconheço mesmo, não conheço nada que fale como trabalhar, qual a minha função, o que eu devo fazer. A gente tem orientação: "ah vocês devem fazer isso, isso, isso". Mas o que está escrito, eu pelo menos desconheço... (Excerto de entrevista com o estagiário)

O excerto do estagiário indica a dificuldade encontrada para atuar no programa, já que suas funções lhes são comunicadas informalmente, por meio de orientações orais ou nos momentos de formação, como veremos adiante. Também não há orientações de caráter metodológico ou pedagógico para consultar, desconhecem ainda as metas do Programa e como ele se relaciona às políticas de leitura de iniciativa municipal.

O episódio narrado no diário de campo ilustra a busca deste documento, em outras instâncias, para além do CEU:

Hoje fui recebida no DOEP, na SME, durante o período da tarde, pelos responsáveis pela gestão do Programa CIL. O encontro possuía o objetivo dos responsáveis me autorizarem a ter acesso, e, me disponibilizarem o documento que rege o Programa CIL, na ocasião fui informada de que este documento não está pronto, está em processo de elaboração pelos responsáveis do próprio departamento, por isso não será possível que eu o adicione como fonte documental para análise no meu estudo. (Diário de Campo. Guarulhos, 10 de maio de 2013. Sexta-feira, período da tarde).

Conforme os dados apresentados até aqui, compreende-se que, não há um documento redigido que esclareça as propostas, funcionamento e finalidades do Programa CIL. Para compreender o Programa e sua gestão, nos pautamos nas informações obtidas nas entrevistas.

T. 90 (Geraldo): [...] a proposta do CIL ela permite... se você olhar o acervo ele tem livros que interessam muito ao público juvenil, que interessa muito ao público infantil e que está ali associado a uma orientação de como ler, de como aquilo é interessante, de como aquilo pode ser divertido, como aquilo pode ser prazeroso. Então é fundamental porque viabiliza, porque facilita o acesso e porque cria, vou usar o termo que você falou aí: cria uma mediação entre o livro e a comunidade que não é a mesma relação da escola, porque você não tem que ler por algum motivo, você tem que ler por ler, o livro não passa a ser um meio, sei lá, para ter uma nota ou para ter participação em sala, não. Então o que é feito dentro do CIL é diferente nesse sentido, porque não envolve nenhum tipo de meta, meta objetiva para quem está lendo, mas uma meta subjetiva no sentido da pessoa se desenvolver enquanto ser humano. (Excerto de entrevista com o gestor)

Ao indicar as propostas do Programa, o gestor do CEU Pimentas discorre sobre a função do CIL: favorecer o acesso aos livros e a formação cidadã. Mas essas definições são pouco precisas para delinear planos de ação, estratégias, avaliação de resultados etc. Nas entrevistas, quando indagados sobre a gestão e o projeto, os estagiários apenas indicam uma lista de suas atividades. Também revelam não sentirem-se seguros em relação às suas ações, consequência, tanto da falta de formação inicial para atuarem como mediadores, quanto do desconhecimento sobre o programa e de orientações sistematizadas para agirem. A ausência do projeto e de um plano de ação para o Programa, elaborado pelo DOEP e gestores dos CEU, também dificulta as intervenções dos estagiários no espaço.

Quanto à administração do espaço, de responsabilidade do gestor do CEU e da coordenadora, Geraldo apenas explicita a preocupação com o uso dos recursos para realização de atividades e sua manutenção.

T. 82 (Geraldo): É feito pelo DOEP. É o DOEP que cuida disso. Às vezes a gente pode usar o recurso próprio, que é o PROREDE para comprar livros de acordo com a necessidade, ou, materiais pedidos pelos estagiários para desenvolver alguma atividade, como por exemplo: massa de bolo e confeitos para uma dinâmica lá no CIL, como já aconteceu. Que nem, a gente tem aqui agora judô, karatê e uma série de outros cursos, {que aí eu achei por bem mas que ainda não comprou}. Então o acervo ele pode vir com os livros que vem do DOEP, eles podem ser comprados também pela própria instituição com o PROREDE, para atender, para poder atender a realidade, o que as pessoas aqui querem e também a gente recebe, às vezes, doação de escritores. (Excerto de entrevista com o gestor)

A organização e a aplicação dos recursos financeiros são fundamentais para a manutenção de acervos e deveriam ser discutidos de modo coletivo e participativo. A partir das informações cedidas pelos estagiários, constatamos que não participam da organização e dos recursos financeiros para a compra de livros, que são realizadas pelo DOEP. Quando precisam de algum material ou recurso para as atividades, solicitam à coordenação do CEU e a compra é realizada. Já para a compra de livros, até o momento em que se deu a pesquisa, eles não haviam sido consultados. Mas o CIL merece atenção da gestão no que diz respeito também a ações como a elaboração de planos de ação, a avaliação e a formação dos funcionários, o que torna possível estabelecer critérios sobre os recursos e sua aplicação.

Outro conjunto de ações que a gestão do programa deve atentar-se diz respeito à sua avaliação, ao acompanhamento e monitoramento das ações tendo em vista objetivos delineados. Não tivemos acesso a qualquer registro sobre esse conjunto. Acreditamos que mensurar o atendimento de metas e objetivos sejam tarefas impossíveis sem que esses elementos estejam estabelecidos. A falta de um projeto detalhado em termos do que se espera num programa como este leva a dificuldade de verificar seus resultados, avaliar os profissionais envolvidos e a efetividade e eficácia das ações.

Sobre a elaboração de projetos e relatórios institucionais que registrem programações, planos de ação e seus resultados, os estagiários informaram que

T. 146 (Saulo): [...] projeto escrito para a coordenadora a gente nunca entregou, nada desse tipo, [Ana: isso, a gente tem o nosso controle] = o nosso projeto. Não chega a ser um rascunho, é uma coisa até elaborada e tudo, mas a gente nunca chegou a passar e entregar para ela. “Olha, o que que você acha, assim, assim, assado”... A gente nunca fez isso nem para a Secretaria nada também, até hoje. A gente faz os nossos registros [Ana: é são nossos registros internos, tiramos fotos] = digamos que fazemos um portfólio, mas algo nosso mesmo, pessoal. Nada para entregar para ninguém, nada assim. (Excerto de entrevista com o estagiário)

Essas ausências dificultam o acompanhamento e monitoramento do Programa, logo a avaliação sobre sua efetividade e eficácia. Segundo Bomfim e colaboradores (2007, p. 33), “é preciso preparar, promover e coordenar grupos de discussão e encontros semestrais de avaliação interna do projeto”. Mas essas ações não são realizadas.

Também não há meios formais pelos quais se possa avaliar as ações dos estagiários e prever processos formativos condizentes com suas necessidades profissionais e demandas do programa. Os estagiários informaram que participam de encontros mensais relacionados à sua formação, mas sem que se evidencie as metas, os objetivos do Programa. Nessas ocasiões trocam experiências com outros estagiários, aprendem sobre leitura e manutenção do ambiente, são esclarecidos em suas dúvidas.

T. 113 (Ana): ... A gente se reúne sim, uma vez por mês, sempre estão as nossas superiores no encontro e eu acho que é superimportante... é um dia no mês que elas nos reúnem. [Saulo: na Secretaria de Educação] Para a gente se encontrar junto com vários estagiários dos outros CEUs. É legal porque a gente acaba conversando, trocando ideia e tudo mais. [Saulo: é uma troca de experiências de outros projetos das escolas e dos CEUs] = É, e das práticas que eles fazem no CEU deles, e que a gente faz no nosso. Mas elas passam muitas informações, esclarecem muita coisa que às vezes você tem dúvida, você não vai ficar ligando, mandando mensagem para saber, você tira suas dúvidas ali (Saulo: coisas de leitura) = é sobre leitura, sobre conservação do nosso espaço, o que que a gente tem que fazer no CIL [Saulo: ambiente] = é, é muito importante. (Excerto de entrevista com a estagiária)

Esta formação é oferecida pela equipe técnica do DOEP, sem a presença do gestor do CEU e da coordenadora.

Ainda sobre a gestão do Programa, outro conjunto de ações diz respeito à divulgação do espaço e estímulo ao público. Para democratizar um espaço e um

programa de leitura, é necessário que a comunidade se sinta pertencente e participe de suas ações. Para que isso ocorra, os responsáveis pelo Programa precisam manter um contato ativo com a comunidade, seus órgãos, responsáveis e agentes, e nesse contato informar com frequência as atividades e programações do local. No CIL, essas ações inexistem, os estagiários e gestores desconhecem os potenciais parceiros locais, as organizações da sociedade civil do entorno e outras instituições com as quais podem estabelecer alianças. A ampla divulgação do Programa e da programação na comunidade é indispensável para democratização do acesso à cultura escrita, e, para a formação de parcerias locais visando a formação de leitores.

Segundo os estagiários, o foco de suas ações concentra-se na escola, o que explica a baixa frequência de outros públicos, para além de crianças em idade escolar.

T. 120 (Saulo): e a gente acaba sempre fazendo os projetos pensando na escola, a gente nunca faz um projeto pensando na comunidade, de trazer as crianças que não estão na sala de aula, porque não são só as crianças da escola que utilizam, tem outras pessoas que vem aqui. Então para mim, é uma parte falha, pelo menos no meu ver: nossa, e, também deles (DOEP), de não ter um projeto para a comunidade, porque às vezes eu não estudo nessa escola, mas eu posso estar utilizando esse espaço que é de todos. Mas e aí? Como faço para estar incentivando esse público específico? Você sabe me dizer? (Excerto de entrevista com o estagiário)

A comunicação é um ponto importante quando se pretende que sujeitos acessem os espaços e se beneficiem de sua programação, pois segundo Serra (2004), uma política de leitura deve incluir em sua proposta ensinar a população como se servir de bibliotecas e espaços para ler. Segundo a autora, durante muitos anos, no Brasil, essa proposta não foi compreendida como importante, e, a consequência é notada em uma geração que não sabe fazer uso destes espaços:

Desperdiçaram-se anos preciosos, nos quais poderiam ter sido formados além de alunos leitores, frequentadores de bibliotecas conscientes da necessidade de reivindicá-las para poderem continuar exercendo o direito de ler quando terminam o período escolar. (SERRA, 2004. p. 78)



Comunicar a programação é convidar a comunidade a se apropriar dos espaços e com ele interagir. Mas, como afirmam os gestores, apesar de previstas e comunicadas em alguns veículos do governo municipal, o CIL ainda encontra-se distante da comunidade e de favorecer que o público compreenda sua função e possam usufruir dos serviços oferecidos.

T. 151 (Geraldo): [...] as programações que costumam sair na Agenda Cultural são ações feitas pela Secretaria de Cultura aqui, e, que são poucas. A maior parte das ações no CEU Pimentas são promovidas pela Educação, elas são divulgadas nos murais do CEU, e, no Acontece na Rede que é o boletim informativo da Secretaria de Educação, que pode ser acessado na internet. (Excerto de entrevista com o gestor)

T. 54 (Carmem): Então, todo tipo de comunicado, vamos colocar assim, é feito dentro do CEU mesmo, então toda programação do Centro de Incentivo à Leitura, ou é colocada ali na frente do CIL, nos murais, e a gente acabava mandando para a Agenda Cultural. E assim os responsáveis, nesse caso, o responsável por mandar essa programação sou eu mesmo, para mandar essa programação para fora. Agora para chamar as pessoas para o Centro de Incentivo à Leitura, essa função retorna para os estagiários mesmo. (Excerto de entrevista com a coordenadora)

Os dados apresentados permitem inferir que a ausência de documentos capazes de reger o Programa, esclarecer suas propostas e seus objetivos configura-se como obstáculo para o bom funcionamento e atendimento do espaço. Ainda como responsabilidade da gestão, é delinear estratégias de comunicação entre funcionários, e, público do entorno, para que a programação do espaço circule entre as comunidades impactando o público. É possível reconhecer a necessidade do cumprimento de todos esses itens para que o CIL do CEU Pimentas venha ampliar suas capacidades de agir no combate às desigualdades no acesso à cultura escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, através de um estudo de caso, verificar se e como um programa de leitura, o CIL, de iniciativa do governo municipal de Guarulhos atua no combate às desigualdades do acesso à cultura escrita. Esse estudo partiu do pressuposto que práticas de leitura e os materiais da cultura letrada não estão igualmente distribuídos entre os sujeitos pertencentes à população brasileira. Para justificar o pressuposto de que partiu esse estudo, foram elencadas políticas em torno do livro no Brasil, desde os anos 1930, e apontado os esforços e medidas que estão sendo aplicadas, contemporaneamente, visando à remissão das desigualdades ao acesso aos bens da cultura escrita. Foram considerados resultados de duas importantes pesquisas que indicam a atual situação leitora dos brasileiros: o INAF (IPM/AÇÃO EDUCATIVA, 2011), e, o Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2012).

Todo esse repertório sobre a situação atual da política em torno do livro e da leitura no Brasil foi explanado, para que auxiliasse a compreensão do Programa em tela. Ao percorrer este caminho foi utilizado como apoio o material avaliativo elaborado por Bomfim e colaboradores (2007) que propõe a análise de indicadores que dizem respeito à organização e ao funcionamento de salas de leitura.

Para combater a injustiça latente no seio da sociedade brasileira, das desigualdades no acesso à cultura escrita, um programa de leitura deve prever em seu projeto: o público quem se destina; espaço de leitura, a infraestrutura e espaço físico (comodidade e funcionalidade); acervo; mediação de leitura (atividades e programação voltada ao incentivo à leitura, à formação de leitores e ao atendimento dos interesses dos públicos); e, gestão do Programa.

Sobre o público do projeto foi possível constatar que o CIL conseguiu mobilizar esforços e conquistar uma parcela do público previsto por gestores e estagiários. Especialmente, as crianças em idade escolar, mas encontra-se distantes de atingir o público jovem e adulto e tecer alianças com organismos da sociedade civil, movimentos e instituições locais a fim de disseminar seus serviços a um amplo conjunto da população da região. A comunidade local onde o Programa está inserido ainda não foi atingida, após três anos de sua implementação.

Sobre o CIL trata-se de uma sala de leitura e não biblioteca, como muitos frequentadores esperam. No que tange a sua caracterização, é possível perceber que há um ambiente físico dedicado ao funcionamento do Programa, amplo, com mobiliário confortável e adaptável, e, que dispõe o acervo ao público. Cabe ressaltar que a organização dos livros não é funcional e não garantem a consulta dos usuários, não há critérios para organizá-los nas prateleiras. Estão divididos por faixas-etárias, simplesmente. Há cantos temáticos que despertam o interesse do leitor infantil, decorados, de maneira a incentivar o interesse leitor. Há boas condições de limpeza, porém a iluminação e conforto ambiental precisam ser revistos. A comunicação é feita por meio de murais improvisados e os cartazes apenas informam sobre as atividades e programação ao público frequente. Não há computadores para uso e consulta sobre o acervo do leitor. Não há equipamentos de multimídia. Há presença de mediadores para o funcionamento do espaço, são os estagiários. Sobre a programação de leitura é possível dizer que se realizam, esporadicamente, ações que dinamizem leitura, e que a programação é um componente indispensável num programa de leitura. A comunicação das atividades do CIL são informadas através de cartazes, e, apenas o público interno é informado, o público externo não recebe informativos sobre a programação que circulem na comunidade. O espaço está adaptado para receber pessoas com deficiência no que diz sobre estrutura física, e, acervo. Ainda sobre o espaço foi possível notar que ele foi adaptado para receber a grande população do entorno, porém não está próximo das comunidades, e este é um desafio ainda para o programa, mobilizar a população para se apropriar do espaço feito para ela.

Sobre o espaço do programa foi possível inferir que: há quantidade adequada de livros e outros portadores de texto para o público atualmente atendido, mas não para o público potencial. Há diversidade no acervo no que diz respeito aos gêneros e ao suporte livro. Há pouca presença de jornais e revistas, e, não há audiovisual e iconográfico. Pode-se perceber que a organização do acervo demanda melhorias. Foi observado que o acervo é novo e não há estratégias ou planos para sua ampliação. Constatou-se que não há sistema de empréstimos e catalogação do acervo do programa, e não há indícios sobre possíveis estratégias que conduzirão novas compras para o acervo.

A mediação de leitura é realizada pelos próprios estagiários. Por se tratar de estagiários, sem formação específica para atuar nesse espaço, inferiu-se que enfrentam dificuldades no que tange a mediação e reconhecimento dos acervos. Apesar de planejarem suas atividades e participarem de momentos de formação, há atividades e programações realizadas de modo esporádico. Chamou-nos atenção o fato de funcionários e gestores não terem acesso ao projeto ou documento que registre as metas, princípios, linhas de ação e estratégias do Programa. Tampouco há um processo de acompanhamento e monitoramento das ações do CIL, planejadas pelos estagiários e registrado em relatórios de avaliação e de atividades. Cabe aos gestores a contratação dos estagiários e o uso de recursos financeiros para manutenção e ampliação do acervo, sem a participação dos estagiários. Processos formativos e, em última instância, decisões sobre o Programa cabem à equipe do DOEP. Nesses momentos, que ocorrem fora do CIL, os mediadores-estagiários realizam avaliações internas sobre o atendimento e execução do trabalho do CIL, de modo não formalizado. Acreditamos que a falta de um projeto ou plano de ação afete de maneira significativa a divisão de responsabilidades, a distribuição de tarefas e a avaliação da efetividade e eficácia do Programa. Como avaliar se não há objetivos e metas claramente definidos?

Por fim destacamos que a proposta de implantar um programa de acesso à cultura escrita numa região periférica é uma iniciativa que privilegia a remissão da desigualdade no acesso à cultura escrita. O Programa CIL possui enquanto proposta, verbalizada pelos sujeitos da pesquisa, iniciativas coerentes, e, reúne esforços para reverter o quadro das injustiças no que tange à formação de leitores e incentivo à leitura. Porém, este estudo aponta que ações precisam ser realizadas no sentido de organizar princípios e metas para o Programa, estabelecer estratégias e orientações para a mediação e dinamização do acervo e do espaço, implantar um processo formativo no CIL, no qual os mediadores possam planejar, discutir e aprender a realizar sua função. Constatamos que os estagiários são os grandes responsáveis pelo funcionamento do Programa, e que não possuem formação para executar todas as funções que lhe são atribuídas. Cabe ainda o estabelecimento de relações com a comunidade e divulgação do espaço e seus serviços à população local. A comunicação e popularização de sua programação são ações imprescindíveis numa região na qual equipamentos de cultura e lazer são escassos.

Por se tratar de um estudo de caso, não é possível generalizar os resultados desta pesquisa, mesmo para outras unidades do CIL, mantidas pelo governo municipal de Guarulhos. A intenção deste estudo é trazer à baila sugestões que visem potencializar a disponibilidade e o acesso aos letramentos socialmente valorizados e que não se encontram distribuídos de modo equânime em nossa sociedade. Acreditamos que nossas constatações podem nortear e conduzir a implantação de medidas no seguimento do livro e da leitura no município, quiçá no país.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 33 – 46.
- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade, preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das letras, 2001, p. 139-160.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Editora Lisboa, 1977.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000.
- BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. M. **Cultura escrita no Brasil**: modos e condições de inserção. Edição especial. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRANCO, Antônio. Da leitura literária escolar à leitura escolar da literatura: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida; (Org.): **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 85-110.
- BONFIM, Leila Aparecida. Guia de acompanhamento e avaliação de projetos de leitura. BONFIM (Org.). Programa Prazer em Ler. São Paulo, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, 1991.
- BUNZEN, Clécio; Mendonça, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BUTLEN, Max. A leitura na escola e na biblioteca multimídia: entre o poder e o desejo. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 287 – 302.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: editora Pulo do Gato, 2011.
- CÂNDIDO, A. **A Literatura e a formação do homem**. 1999. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZXLYNefcZdIJ:www.iel.u nicamp.br/revista/index.php/remate/article/download/3560/3007+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 05 de abril de 2013.
- CAPPARELLI, Sérgio. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 96 – 109.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880 – 1980**. São Paulo: Ática, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DE PAULA, L; PIMENTA, M. M. **Quem precisa de polícia? Criminalidade, violência e concepções de segurança pública no município de Guarulhos**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 21, n. 2, p. 53-69, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>> Acesso em 09/02/2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GRUZINSKI, Serge. A pintura e a escrita. In:\_\_\_\_\_. **A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 21-112.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, IBOPE. **Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação**. São Paulo, 2001 (mimeogr.).

KALMAN, J. **Saber o que es la letra**. México: Siglo XXI editores, 2004, p. 190.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 27 – 48.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Tradução: Jaime A. A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 319 – 334.

MEDEIROS, Maria. A. Histórias de leitura no Brasil. In Observatório da Educação e da Juventude. **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. A biblioteca e a sala de leitura como espaço de animação cultural. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura e**

**animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 349 – 358.

NUÑEZ, Eloy Martos. Espaços de leitura: projetos, conteúdos e animação cultural. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 223 – 224.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, Editora 34. 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34. 2008.

PAULINO, Graça. Funções e disfunções do livro para crianças. In: \_\_\_\_\_ (Org.). O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997, p. 107 – 110.

PAULINO, Graça. Leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 55-70.

**RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL** / Organizador Galeno Amorim. – São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 9-30.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas Públicas para o livro, leitura e biblioteca.** Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>>. Acesso em 26 de junho de 2013

RÖSING, Tania Mariza. Dinamizando a biblioteca, resignificando a escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 393 – 402.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção de leitura. In: Vera Masagão Ribeiro (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo editora Global, 2004, p. 65 – 77.

SOARES, Magda. Cultura escrita e letramento. In: Marildes Marinho (Org.). **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 54-67.



SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-36.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. Letramento e escolarização. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 89-114.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares do. (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

STREET, Brian. Cultura escrita e letramento. In: Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho (org.). **Os novos estudos sobre o letramento**: Históricos e perspectivas. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p.33-53.

TEIXEIRA, Eliana. Política educacional e biblioteca escolar. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 369 – 380.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Discursos sobre a leitura**: entre a unidade e a pluralidade. Florianópolis: Perspectiva, v. 28, 2010, p. 401 - 431.

WEIERS, Daniela Piergili. **Políticas de Fomento à Leitura**: política nacional, agenda governamental e práticas locais / Dissertação (mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo – 2011

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** In: Educ. e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, 1287 – 1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 de maio de 2013.

ZILBERMAN, Regina. Leituras literárias: discursos transitivos. In: Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (Orgs). **Memória entre oralidade e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 164-184.

ZILBERMAN, Regina. O jogo do livro infantil. In: Graça Paulino (Orgs). **Começos da literatura para crianças no Brasil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 127-144.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: Perspectiva Interdisciplinar, editora ÁTICA, 1988.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Mariza. **A leitura rarefeita**: Livro de literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

## **APÊNDICE A**

### **Roteiro de Entrevista com o gestor e a coordenadora do CEU:**

#### **Dados pessoais do entrevistado**

Nome:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Estado civil:

Formação:

Profissão/ocupação atual:

Local de trabalho:

Já atuou anteriormente em Projetos/Programas socioeducativos e culturais?

#### **Sobre leitura e formação de leitores**

O que é a leitura?

Defina-se como leitor. Que leitor você é?

Qual a razão de atuar num Projeto de incentivo à leitura?

O que seria necessário para formar novos leitores?

Você gosta de ler? O que você costuma ler?

### **1) A implantação do CEU no Bairro dos Pimentas**

Você pode me explicar o que é este equipamento de educação e cultura? Qual sua origem?

Por que este equipamento foi instalado neste bairro?

Qual a missão e as metas do CEU Pimentas?

O CEU se relaciona com quais órgãos da Prefeitura de Guarulhos?

De onde provêm os recursos para a instalação e funcionamento do CEU?

Quantos funcionários trabalham no CEU? Qual a situação funcional dos funcionários?

Qual sua formação? E como chegou ao cargo de gestor do CEU Pimentas?

Se há documentação sobre a função socioeducativa e cultural do CEU (se há legislação, projeto político pedagógico, orientação da Secretaria da Cultura e Secretaria da Educação...)? Se podemos ter acesso?

### **2) A programação cultural e educativa do CEU**

Quais Programas e Projetos estão previstos no CEU?

Quantas pessoas são atendidas (mês/ano/semana...)? Quais segmentos da população (criança, adolescentes, jovens, adultos, idosos)?

Há programas específicos para cada segmento da população?

A infraestrutura é adequada aos programas e projetos ofertados?

Quais os principais desafios na gestão da programação do CEU? Quais os principais ganhos ou pontos positivos da programação do CEU?

Como a população local tem acesso à programação?

Tem panfletos, cartazes ou material de divulgação da programação do CEU?

### **3) Projeto Centro de Incentivo à Leitura**

O que é o Projeto? Como funciona?

Quem trabalha no CIL? Qual a situação funcional desta pessoa? Quais são suas responsabilidades e formação?

Para quem é dirigido o CIL? Quantas pessoas são atendidas? De quais faixas-etárias?

Programação: Há uma programação oferecida à população? Qual? Quem é responsável por planejá-la e executá-la? Que tipos de atividades são desenvolvidas no CIL?

Espaço: O espaço físico e a infraestrutura (acervo, mobiliário, equipamentos) atendem as necessidades do Projeto? De que modo? Estão adequados ao público atendido?

Acervo: Como você caracterizaria o acervo do CIL? Como é feita a manutenção do acervo e reposição de materiais? O acervo encontra-se catalogado? Qual sistema é usado? Há possibilidade de empréstimos dos livros? O acervo está disponível para o usuário?

O espaço ocupado pelo CIL e o acervo estão adequados em dimensão e quantidade a população atendida? E ao bairro?

Mediação: Como se dá a relação da população com o acervo? Há uma pessoa responsável por isto? Esta programação é conhecida da população? Há atividades dirigidas somente as crianças? E aos adolescentes? Quais seriam? Quem são os mediadores? Qual sua formação?

Qual o papel do CIL na formação de novos leitores na região do Pimentas?

Você percebe que o CIL é um projeto reconhecido pela população local? A comunidade sabe de sua existência e usufrui deste local e acervo? Se eu sáísse pelo Bairro e pergunta-se as pessoas na rua se conhecem o CIL o que elas responderiam?

Quais pontos positivos do Projeto? Quais desafios a serem enfrentados?

Se há documentação sobre o Projeto Centro de Incentivo à Leitura (se há legislação, projeto político pedagógico, orientação da Secretaria da Cultura e Secretaria da Educação...)? Quais as metas do Projeto? Se podemos ter acesso?

### **4) A relação do CEU com a Escola Jeanette Beauchamp**

Qual a relação do CEU com a escola? E qual a relação da escola com o CIL? Há programação específica para atender as crianças que frequentam a escola e seus professores? Por que?

Quais os desafios de articular a programação do CEU e com a escola?

### **Roteiro de Entrevista com os estagiário do CIL**

Recursos para entrevista: máquina fotográfica, gravador digital, caderno de campo e roteiro de entrevista.

#### **Dados pessoais do entrevistado**

Nome:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Estado civil:

Formação:

Profissão/ocupação atual:

Local de trabalho:

Já atuou anteriormente em Projetos/Programas socioeducativos e culturais? Quais?

#### **1) Sobre leitura e formação de leitores**

O que é a leitura?

Defina-se como leitor. Que leitor você é?

Qual a razão de atuar num Projeto de incentivo à leitura?

O que seria necessário para formar novos leitores?

Você gosta de ler? O que você costuma ler? Onde costuma ler?

Você lê para alguém? Em que situações?

E alguém lê para você? Em que situações?

#### **2) Projeto Centro de Incentivo à Leitura**

O que é o Projeto? Como funciona?

Qual a sua situação funcional? Quais são suas responsabilidades?

Passou por algum processo de formação para assumir esta função? Qual? Como foi?

Para quem é dirigido o CIL? Quantas pessoas são atendidas? De quais faixas-etárias?

#### **2.1 Programação**

O plano de funcionamento do CIL é desenvolvido por você? Por quem mais? Há registros desses planos?

Há uma programação oferecida à população? Qual?

Quem é responsável por planejá-la e executá-la?

Como você se planeja?

Que tipos de atividades são desenvolvidas no CIL? Como é feito o registro da atividade?

Como são avaliadas as atividades? Há registro? Como é feito?

Você planeja as atividades de acordo com o interesse dos diversos públicos que frequentam o CIL?

Você se considera um mediador de leitura? Explique.

Você forma outros mediadores? Como?

Como a programação é divulgada?

## **2.2 Espaço**

O espaço físico e a infraestrutura (acervo, mobiliário, equipamentos) atendem as necessidades do Projeto? De que modo? Estão adequados ao público atendido?

Você planeja a ocupação dos espaços?

Sente falta de equipamentos, mobiliário ou outros materiais e recursos? Quais?

A iluminação é adequada?

## **2.3 Acervo**

Você conhece o acervo do CIL?

Como você caracterizaria este acervo?

Como é feita a manutenção do acervo e reposição de materiais? Há listas para comprar novos livros? Quem decide sobre esta lista? Há critérios para incluir novos livros?

Como é feito o controle sobre os livros? O acervo encontra-se catalogado? Qual sistema é usado?

Há possibilidade de empréstimos dos livros? (lembrar de perguntar sobre as trocas de gibis)

O acervo está disponível para o usuário?

O espaço ocupado pelo CIL e o acervo estão adequados em dimensão e quantidade à população atendida? E ao bairro?

## **2.4 Mediação**

O que é ser um mediador de leitura?

Como se dá a relação da população com o acervo? Há uma pessoa responsável por isto?

Esta programação é conhecida da população? Há atividades dirigidas somente as crianças? E aos adolescentes? Quais seriam?

Qual o papel do CIL na formação de novos leitores na região do Pimentas?

Você percebe que o CIL é um projeto reconhecido pela população local? A comunidade sabe de sua existência e usufrui deste local e acervo? Se eu saísse pelo Bairro e perguntasse as pessoas na rua se conhecem o CIL o que elas responderiam?

Quais pontos positivos do Projeto? Quais desafios a serem enfrentados?

Se há documentação sobre o Projeto Centro de Incentivo à Leitura (se há legislação, projeto político pedagógico, orientação da Secretaria da Cultura e Secretaria da Educação...)? Quais as metas do Projeto? Podemos ter acesso?

### **3) A relação do CEU com a Escola Jeanette Beauchamp**

Qual a relação do CEU com a escola? E qual a relação da escola com o CIL? Há programação específica para atender as crianças que frequentam a escola e seus professores? Por que?

Quais os desafios de articular a programação do CEU com a escola?

## **APÊNDICE B**

### **Carta de apresentação e autorização entregue ao CEU Pimentas**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA  
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Guarulhos, 13 de julho de 2012.

**Ref. Solicitação para coleta de dados referente ao Projeto de Pesquisa, em nível de mestrado: O Centro de Incentivo à Leitura no Centro de Educação Unificada: um estudo de caso sobre a democratização do acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos).**

Aluna: Thayame S. Porto Leandro

Orientadora: Dra. Claudia Lemos Vóvio

**Centro de Educação Unificado Pimentas**

**A/C Gestor Fernando Dantas Vieira**

Prezado Senhor,

Solicitamos a autorização do representante legal do Centro de Educação Unificado Pimentas para a realização de coleta de dados observáveis, orais e documentais prevista no Projeto O Centro de Incentivo à Leitura no Centro de Educação Unificada: um estudo de caso sobre a democratização do acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos), em anexo. Este estudo, em desenvolvimento pela aluna regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação, Thayame S. Porto Leandro, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, tem como objetivo investigar os efeitos do Programa do Centro de Incentivo à Leitura na democratização do acesso de crianças e adolescentes pertencentes a camadas sociais populares aos bens da cultura escrita, bem como sua formação de leitores. A geração de dados ocorrerá entre 15 de janeiro e 19 fevereiro de 2013, como previsto em cronograma do projeto e após aprovação do CEP.

Acreditamos que seus resultados possam informar políticas educacionais e culturais que visam à minimização das desigualdades no usufruto de bens relacionados ao universo da cultura escrita e à identificação de fatores que concorrem para a ampliação do repertório de práticas de leitura de crianças e adolescentes provenientes dos meios populares.

Da perspectiva ética que guia este estudo decorrem alguns procedimentos com os quais nos comprometemos e que serão seguidos durante o processo de coleta de dados:

- a) A informação do gestor, funcionários e comunidade do CEU Pimentas diretamente envolvidos nesta pesquisa dos objetivos perseguidos, instrumentos a serem aplicados e cronogramas de atividades da pesquisadora;
- b) A participação voluntária dos sujeitos por meio de entrevistas, cessão de imagens e documentos ocorrerão mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido;
- c) No caso de aceite para a participação neste estudo, será garantido o sigilo da identidade dos participantes;
- d) Os resultados da pesquisa serão reportados à instituição, bem como aos participantes.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

Vice-coordenadora do Curso de Pedagogia

PPG em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência

Ciente:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Gestor Fernando Dantas Vieira



## APÊNDICE C

### Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO PAULO - UNIFESP/  
HOSPITAL SÃO PAULO



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Centro de Incentivo à Leitura (CIL) no Centro de Educação Unificada (CEU): um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos).

**Pesquisador:** Thayame Silva Porto Leandro

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 12796313.7.0000.5505

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/EPM

**Patrocinador Principal:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ((CAPES))

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 195.795

**Data da Relatoria:** 08/02/2013

##### Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa investigar um equipamento municipal de educação e cultura instalado no bairro dos Pimentas em Guarulhos (SP), o CEU (Centro de Educação Unificada) em seu programa de leitura permanente CIL - Centro de Incentivo à Leitura, o objetivo é observar através de pesquisa de campo e grupo focal com crianças e adolescentes da comunidade frequentadores do programa se e como a proposta do CIL trabalha no combate a desigualdade no acesso à cultura escrita. Pretende-se objetivamente entender se o programa CIL combate e cessa a desigualdade do acesso à cultura escrita dentro das camadas sociais média e baixa que atende. Para essa conclusão serão analisados a estrutura física e o acervo que

abrigam o programa de leitura, bem como suas atividades e política de implementação, e também os mediadores de leitura que atuam neste espaço e as funções que ocupam. A linha de pesquisa utilizada é o letramento. A metodologia escolhida é a qualitativa, onde serão utilizados grupos focais em duas situações: em um primeiro grupo composto por crianças matriculadas na escola que ocupa o espaço do CEU e frequentam o Centro de Incentivo à Leitura, um segundo grupo composto por crianças que não são alunas da escola abrigada pelo espaço mas frequentam a sala para leitura, incluindo, neste segundo grupo os adolescentes que também utilizam o espaço do programa Centro de Incentivo à Leitura e não possuem vínculo escolar com o CEU.

A pesquisa terá caráter participativo, pois no processo de escuta das crianças e adolescentes para

**Endereço:** Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.023-061

**UF:** SP

**Município:** SÃO PAULO

**Telefone:** (11)5539-7162

**Fax:** (11)5571-1062

**E-mail:** cepunifesp@unifesp.br

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sem risco, nenhum procedimento invasivo

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os autores acreditam que o CIL, objeto de pesquisa desta investigação, pode ser capaz de distribuir entre a população onde ele está implantado, materiais da cultura escrita, levando até a comunidade práticas leitoras e formação leitora, espera-se concluir como, e se ele combate a desigualdade que existe no país no acesso aos livros, folhetos e todos os bens da cultura escrita, e se ele é efetivo e suficiente para alcançar toda a população do local onde ele está instalado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos apresentados adequadamente (folha de rosto assinda e datada pelo responsável do Departamento de Saúde, Educação na Infância e Adolescência da Unifesp) e TCLE.

Apresentada carta de ciência/autorização do Centro Unificado de Educação Pimentas (CEU Pimentas), da Prefeitura de Guarulhos para a realização do estudo

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-061

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5539-7162

Fax: (11)5571-1062

E-mail: cepunifesp@unifesp.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO PAULO - UNIFESP/  
HOSPITAL SÃO PAULO



**Recomendações:**

Nada consta

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Quem assina a folha de rosto é o coordenador do curso de pós-graduação, ele NÃO é o chefe de departamento, mas me parece que o coordenador da pós, neste caso, é suficiente. O Serviço de Saúde e Educação da Infância e Adolescência da Unifesp de Guarulhos é ligado ao departamento de Pedagogia da EFLCH/UNIFESP, depto no qual se desenvolve o programa de pós citado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Parecer do relator acatado pelo colegiado. projeto aprovado.

SAO PAULO, 08 de Fevereiro de 2013

---

Assinador por:

MIRIAN APARECIDA GHIRALDINI FRANCO  
(Coordenador)

## **APÊNDICE D**

### **Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**CAMPUS GUARULHOS**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Centro Unificado de Educação Pimentas (CEU Pimentas), da Prefeitura de Guarulhos (SP), foi selecionado para participar, voluntariamente, da pesquisa “O Centro de Incentivo à Leitura no Centro de Educação Unificada: um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos). Após o esclarecimento sobre os objetivos e objetos deste estudo, no caso de aceite, a direção do CEU Pimentas deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é da direção e a outra é do pesquisador responsável. E, em caso de recusa esta instituição não será penalizada de forma alguma. Desde logo, fica garantido o sigilo das informações.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: O Centro de Incentivo à Leitura no Centro de Educação Unificada: um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos)

Orientador: Professora Doutora Cláudia Lemos Vóvio

Pesquisador Responsável: Thayame Silva Porto Leandro

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (11) 982 911 259

O objetivo desta pesquisa é: O objetivo geral dessa pesquisa é investigar os efeitos do Programa do Centro de Incentivo à Leitura no sentido de democratizar o acesso de crianças e adolescentes pertencentes a camadas sociais populares aos materiais da cultura escrita, bem como promover a formação de leitores. Temos como objetivos específicos:

1 – Conhecer o acervo disponível e sua distribuição e acessibilidade pelas crianças e adolescentes.

2 – Observar a estrutura física, como é distribuído e organizado o espaço local, e quais são os equipamentos e mobiliários que constituem este espaço.

3 – Observar quais as práticas de mediação da leitura desenvolvidas no local para o interesse do acesso de crianças e adolescentes.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO PARA COLETA DE DADOS NO CEU PIMENTAS

Eu, \_\_\_\_\_, RG (número) \_\_\_\_\_, no exercício da função de \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo participar no desenvolvimento da coleta de dados da pesquisa “O Centro de Incentivo à Leitura no Centro de Educação Unificada: um estudo de caso sobre o programa de acesso à cultura escrita no bairro dos Pimentas (Guarulhos)”, da aluna Thayame S. Porto Leandro, devidamente matriculada no Programa de Pós Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio. Declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre objetivos e objetos deste estudo, bem como sobre os procedimentos envolvidos e dos possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Cedo os direitos dos dados gerados, coletados no período de \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ para a utilização do pesquisador (em via oral, escrita e impressa). Foi-me garantido o sigilo das informações, tanto de minha identidade quanto da instituição onde trabalho.

Nome: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

Complemento \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do informante ou responsável